12+

ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Выпуск 61
Часть I

ЯЛТА
2018

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
ГУМАНИТАРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ АКАДЕМИЯ (ФИЛИАЛ)
ФЕДЕРАЛЬНОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО АВТОНОМНОГО
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ ВЫСШЕГО
ОБРАЗОВАНИЯ «КРЫМСКИЙ ФЕДЕРАЛЬНЫЙ
УНИВЕРСИТЕТ ИМ. В.И. ВЕРНАДСКОГО» (г. ЯЛТА)

ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

61 (1)

Сборник научных трудов

Ялта
2018

УДК 37
ББК 74.04
П 78

Рекомендовано ученым советом Гуманитарно-педагогической академии (филиал) «Крымского федерального университета им. В. И. Вернадского» от 26 ноября 2018 года (протокол № 11)

Проблемы современного педагогического образования. – Сборник научных трудов: – Ялта: РИО ГПА, 2018. – Вып. 61. – Ч. 1. – 451 с.

Главный редактор:

Глузман А. В., доктор педагогических наук, профессор, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта).

Редакционная коллегия:

Горбунова Н. В., доктор педагогических наук, профессор, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта);

Редькина Л. И., доктор педагогических наук, профессор, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта);

Глузман Ю. В., доктор педагогических наук, профессор, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта);

Шушара Т. В., доктор педагогических наук, профессор, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта);

Гордиенко Т. П., доктор педагогических наук, профессор, ГБОУ ВО РК «Крымский инженерно-педагогический университет» (г. Симферополь);

Шерайзина Р. М., доктор педагогических наук, профессор, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого» (г. Великий Новгород);

Донина И. А., доктор педагогических наук, доцент, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого» (г. Великий Новгород);

Овчинникова Т. С., доктор педагогических наук, профессор, Государственное автономное образовательное учреждение высшего образования Ленинградской области "Ленинградский государственный университет имени А. С. Пушкина" (г. Санкт-Петербург);

Штец А. А., доктор педагогических наук, профессор, Севастопольский государственный университет (г. Севастополь);

Петрушин В. И., доктор педагогических наук, профессор, Московский педагогический государственный университет (г. Москва);

Егорова Ю. Н., доктор педагогических наук, профессор, Самарский государственный университет (г. Самара);

Везетиу Е. В., кандидат педагогических наук, доцент, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта);

Чёрный Е. В., доктор психологических наук, профессор, Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Симферополь);

Калина Н. Ф., доктор психологических наук, профессор, Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Симферополь);

Павленко В. В., доктор психофизиологических наук, профессор, Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Симферополь);

Пономарёва Е. Ю., кандидат психологических наук, профессор, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта);

Бура Л. В., кандидат психологических наук, доцент, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта);

Андреев А. С., доктор психологических наук, профессор, ГБОУ ВО РК «Крымский инженерно-педагогический университет» (г. Симферополь);

Савенков А. И., доктор психологических наук, доктор педагогических наук, профессор, ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет» (г. Москва);

Микляева А. В., доктор психологических наук, профессор, Российский государственный педагогический университет имени Герцена (г. Санкт-Петербург);

Василенко И. В., кандидат психологических наук, доцент, Севастопольский государственный университет (г. Севастополь);

Султанова И. В., кандидат психологических наук, доцент, Севастопольский государственный университет (г. Севастополь);

Волкова И. П., доктор психологических наук, профессор, Российский государственный педагогический университет имени Герцена (г. Санкт-Петербург).

Учредитель:
ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского»

Журнал входит в Перечень рецензируемых научных изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученой степени кандидата наук, на соискание ученой степени доктора наук (Письмо о Перечне рецензируемых научных изданий от 07.12.2015 г. №13–6518).

Группы научных специальностей:
19.00.00 – психологические науки
13.00.00 – педагогические науки

Журнал включен:
- в систему Российского индекса научного цитирования

© Гуманитарно-педагогическая академия (г. Ялта), 2018 г.
Все права защищены.

УДК 378

кандидат биологических наук, доцент Агеева Елена Львовна
Федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего образования «Нижегородский государственный
педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
магистрант Аракчеев Максим Александрович
Федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего образования «Нижегородский государственный
педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
магистрант Ребриков Андрей Евгеньевич
Федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего образования «Нижегородский государственный
педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород)

ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ИМИТАЦИОННОГО МОДЕЛИРОВАНИЯ В МЕТОДИКЕ ОБУЧЕНИЯ БЕЗОПАСНОСТИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ БАКАЛАВРОВ ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. Определены теоретические, практические и методологические основы имитационного моделирования в методике обучения безопасности жизнедеятельности бакалавров. Раскрыты возможности имитационного моделирования, позволяющие вовлекать бакалавров образования в самостоятельную поисково-исследовательскую деятельность, направленную на реализацию педагогических проектов в области безопасности жизнедеятельности.

Ключевые слова: педагогические технологии, имитационное моделирование, методологические основы моделирования, безопасность жизнедеятельности.

Annotation. The theoretical, practical and methodological foundations of simulation in the methodology of life safety training bachelors. The possibilities of simulation, allowing to involve bachelors of education in independent search and research activities aimed at the implementation of educational projects in the field of life safety.

Keywords: pedagogical technologies, simulation modeling, methodological bases of modeling, life safety.

Введение. Многие годы моделирование занимает одно из ведущих мест в спектре методов научного поиска и активно используется в педагогической практике педагогических вузов. Метод моделирования позволяет соединить эмпирический и теоретический подходы, суммировать при изучении объекта эксперимент, отвлечённые научные рассуждения, абстракции, и логические построения. Подчас, педагог, в процессе подготовки к уроку по безопасности жизнедеятельности, сталкивается с необходимостью использовать возможности, которые даёт педагогическое моделирование. Для более полного осмысления сущности моделирования в теории и методике обучения безопасности жизнедеятельности нужно определиться с тем, что представляет из себя модель. Модель представляет собой упрощённый, искусственно полученный объект в форме материальных тел, математических или логических абстракций. Модель позволяет продемонстрировать важные для решения той или иной задачи характеристики изучаемого предмета, взаимосвязь его частей [4]. На протяжении столетий человек моделировал окружающий мир. Ещё в первобытные времена люди отображали объекты материального мира в петроглифах, декоративных украшениях и ритуальных фигурах. Во все периоды модели сопровождали не только ритуальные действия, но и процесс передачи знаний.

Изложение основного материала статьи. И в наши дни нельзя представить себе научно-педагогический поиск в профессиональном образовании будущего учителя без использования моделей, которые отображают предметы и явления, недоступные для непосредственного наблюдения.

Обобщая классификации моделей, Е. А. Лодатко выделяет несколько групп:

1) физические, материальная сущность которых подобна оригиналу;
2) вещественно-математические, описывающие с помощью математического аппарата природу исходного объекта или явления материального мира;
3) логико-семиотические, использующие специальные символы и схематические построения [9].

Процесс создания моделей принято называть моделированием.

Необходимо указать на то, что модели создаются как посредством психических процессов (абстрактные модели), так и с использованием объектов материальной природы. Такие модели называют предметными [5].

Моделирование так же разделяют на предметное и знаковое.

Предметное манипулирует с моделями, отображающими внешний вид, определённые характеристики или функциональные особенности исходного объекта.

Знаковое моделирование отражает природу объекта-оригинала с помощью математических абстракций, схем или графических изображений [5].

Абстрактные модели формируются с помощью средств мышления за счёт вербального аппарата, в том числе математического или логического. Подобные модели позволяют воссоздать максимальное соответствие реальным условиям, которое может быть достигнуто на данном этапе научного познания [5].

В практическом аспекте, моделирование несёт дескриптивную, нормативную и прогностическую функции.

Дескриптивная, иначе говоря, описательная функция состоит в том, что посредством абстрагирования становится возможным в той или иной мере просто разъяснить природу исследуемых объектов [6].

Благодаря прогностической функции моделирования достигается предвидение поведения объекта с течением времени, то есть развития педагогических тенденций в школьном образовании по безопасности жизнедеятельности.

С помощью нормативной функции моделирования становится возможным сформировать нормативный, иначе говоря, отвечающий определённым требованиям, образ модели современного образования в соответствие с требованиями ФГОС общего образования.

Сегодня профессиональная педагогика и методика обучения безопасности жизнедеятельности не может быть представлена в отрыве от использования моделей всех типов. Моделируются как содержание

образования в области безопасности жизнедеятельности и методики его изучения в общеобразовательных организациях, так и процесс его практического освоения. Важная педагогическая роль имитационного моделирования состоит в том, что оно выступает эффективным методом обучения безопасному поведению школьников в ситуации природных, техногенных, социальных рисков. Педагог должен хорошо владеть методами моделирования и активно использовать различные модели, поскольку при изучении основ безопасности жизнедеятельности обучающиеся включаются в деятельность по моделированию продуктов своего труда, обобщению изученного материала, его структуризации. Построение обучающимися моделей тех или иных явлений в области безопасности жизнедеятельности помогает представить материал в свёрнутом виде и обобщить получаемый результат. Выполненные учебные модели в наглядной и убедительной форме демонстрируют понимание и степень усвоения информации.

По достигаемым в ходе использования моделей целям обучения выделяют: имитационные, научно-технические, игровые, опытные, учебные модели [5].

К учебным моделям в методике обучения безопасности жизнедеятельности относятся разного рода имитационные манекены, учебные тренажёры, демонстрационные пособия и программные средства, позволяющие визуализировать и имитировать то или иное изучаемое явление. Опытные (натурные) модели, являясь масштабными изображениями исследуемого объекта, позволяют полнее исследовать его и спрогнозировать те или иные свойства. Научно-технические модели необходимы, чтобы обучающиеся могли исследовать моделируемые процессы. Игровые модели не только демонстрируют ситуативное поведение объекта исследования, но и позволяют показать его во взаимосвязи с другими объектами, имеющими конкурентную, союзническую или иную природу. Имитационные модели демонстрируют результат определённых манипуляций на реалистичную обстановку.

Моделирование служит важным механизмом управления учебно-воспитательным процессом по безопасности жизнедеятельности, помогая в его оптимальном планировании, мотивации, рациональной организации на уроках и во внеурочной деятельности обучающихся, координации и мониторинга с целью ликвидации возникающих проблем, контроля как со стороны учителя, так и самоконтроля субъектов образования, а также определения перспектив развития. Моделирование служит эффективным методом модульного структурирования предлагаемой для изучения информации и методов ее изучения, пример которой изложен нами на материале оказания первой помощи пострадавшим [3, 7].

Педагогами-теоретиками и педагогами-практиками накоплена богатейшая база по инновационному моделированию различных педагогических явлений. Ее анализ позволил установить методологические основы моделирования. Под методологической основой моделирования в педагогике подразумевается ряд принципов, способствующих формированию педагогического процесса и отражающие определенные требования, предъявляемые к педагогической деятельности, И.В.Непрокиной рассматриваются следующие принципы:

Принцип последовательности и систематичности основывается на применении принципов эмоционально-чувственного и рационально-логического мышления и говорит о том, что процесс обучения должен быть организован так, чтобы вся работа базировалась на эмоциональной платформе и ранее изученном материале, обеспечивая планомерное поступательное движение от простых видов деятельности к более сложным, обеспечивая, тем самым, развитие обучающихся.

Принцип сознательности и активности используется для того, чтобы реализовать овладение материалом на осознанном понятийном уровне.

Применение принципа доступности и посильности, опираясь на психологические особенности подросткового возраста, служит целям успешного выполнения учебных заданий, поддержания мотивации на высоком уровне и формирования активной жизненной позиции по отношению к объекту оказания первой помощи.

Использование принципа прочности и действенности результатов образования необходимо для обеспечения потребности подростков в познании и коммуникации, формирования связи материала, изученного в разных классах [8].

Очевидно, невыполнение этих принципов приведёт к неэффективности использования метода моделирования в педагогической практике [11].

Программа курса «Основы безопасности жизнедеятельности» в школе подразумевает формирование у обучающихся общеучебных навыков и умений, единых общеупотребительных алгоритмов действий, направленных на купирование негативных воздействий опасных и вредных факторов чрезвычайной ситуации и ключевых компетенций. Вследствие этого, приоритетными видами учебно-познавательной деятельности являются:

1) выявление способов достижения приемлемого результата в ходе решения типовых учебных задач по безопасному поведению с помощью известного набора алгоритмов (правила поведения в различных чрезвычайных ситуациях;

2) в тех случаях, когда типовые наборы алгоритмических последовательностей не могут быть применены, обучающиеся прибегают к их комбинированию;

3) изыскание творческих подходов к решению учебно-практических задач, в частности за счет анализа конкретных ситуаций;

4) целенаправленный отказ от стереотипных действий и подходов к решению задач, поиск оригинальных подходов.

Касаясь вопросов моделирования в теории обучения безопасности жизнедеятельности необходимо отметить, что эффективность усвоения материала обучающимися в большой степени зависит от использования семантических схем, физических моделей, математических абстракций и других видов моделей. Моделирование позволяет решать задачи оптимизации логических конструкций безопасной деятельности, координации учебного процесса, конструирования и анализа результатов обучения. Наша практика показывает, что использование принципа частичного подобия позволяет применять наглядные модели при исследовании той или иной методической системы в виде заместителя (представителя) рассматриваемой системы. Обладая сравнительной простотой, модели позволяют осуществлять подобную замену с максимальной наглядность. Применение метода имитационного моделирования, используя возрастное стремление подростка к самостоятельному поиску решений практических задач, позволяет педагогу поддерживать интерес к изучению дисциплины «Основы безопасности жизнедеятельности» в

школе, сформировать у обучающихся творческое и критическое мышление. Они рационально-логически с помощью методов дедукции и индукции могут сформировать и воплотить в реальных осмысленных действиях алгоритм решения той или иной практической задачи.

Имитационное моделирование включает ряд компонентов: игровая деятельность, собственно имитация, поисково-исследовательская работа, анализ конкретных ситуаций. В обучении безопасности жизнедеятельности широко применяется игровое моделирование относят, поскольку характер игровой деятельности заключается в ее имитационности. Имитация означает показ наиболее существенных черт изображаемой опасной реальности, в которой школьники осваивают различные формы безопасного поведения. Эффективным способом является решение ситуационных задач, в которых предлагается проблема, с которой сталкивается каждый школьник в повседневной жизни (насилие, обман, мошенничество). Педагог должен овладеть приёмами моделирования таких форм организации учебной деятельности как для достижения конкретных психолого-педагогических эффектов, так и для формирования образа педагогического процесса в целом [1, 8].

Поскольку в ряду образовательных результатов курса обучения основной школы предполагается развитие постоянной готовности обучающихся к действию при возникновении чрезвычайной ситуации, то очевидна необходимость в реализации практико-ориентированного подхода в обучении [2].

При очевидной необходимости осуществления практико-ориентированного подхода, не вызывает сомнения необходимость организации практических занятий по обучению первой помощи пострадавшим с высокой степенью визуальной достоверности, способствующей развитию вовлечённости обучающихся в моделируемую ситуацию. Такая подготовка позволяет: получить определённый опыт работы в условиях, приближенных к реальным;

проверить на практике возможность реализации тех или иных моделей поведения; собрать данные для самодиагностики своего психологического состояния при действии в условиях контролируемого стресса; спланировать и провести коррекцию собственного психологического статуса.

Изучение первой помощи в школьном курсе «Основы безопасности жизнедеятельности» невозможно представить себе без применения схем, макетов, учебных тренажёров и реалистичной имитации обстановки на месте происшествия. Отечественная и зарубежная промышленность выпускает большой ассортимент учебных пособий, моделей ран, имитаторов опасных факторов чрезвычайной ситуации и манекенов-тренажёров для обучения оказанию первой помощи пострадавших любого возраста, пола и национальности [13]. Акцентирование, при помощи имитационных моделей, внимания подростков на проблемах травматизма и оказания первой помощи, помогает в формировании личности безопасного типа, создаёт дополнительную мотивацию для становления здорового образа жизни и безопасных, рациональных моделей поведения.

Занятия, проводимые с использованием метода имитационного моделирования, позволяют формировать глубокий эмоциональный отклик, направленный на оказание помощи окружающим, тем самым формируя активную гражданскую позицию, национальную идентичность, готовность к защите Отечества и службе в Вооружённых силах.

Создание имитационных моделей и использование их в образовательной деятельности позволяет лучше использовать творческие резервы педагогов, совершенствовать их профессиональную компетентность. Благодаря применению метода имитационного моделирования, становится возможно более полно обеспечить оптимальные условия для развития и совершенствования таких качеств личности, как решительность, внимание к проблемам окружающих, способность принимать ответственность за собственные поступки. Обучающиеся реализуют, обусловленную возрастными особенностями, потребность к самостоятельности, принятии социально и практически значимых решений, анализу собственных переживаний. Благодаря возможностям, предоставляемым имитационным моделированием, становится проще активнее вовлекать обучающихся в самостоятельную учебную деятельность, направленную на реализацию учебно-исследовательских проектов, мотивируя их к осуществлению целесообразной, целенаправленной и результативной творческой работе. Расширяются возможности по вовлечению в образовательную деятельность сверстников и родителей.

Выводы. Таким образом, рассмотренные теория и практика имитационного моделирования в методике обучения безопасности жизнедеятельности бакалавров образования позволили сделать вывод о его современной востребованности в профессиональной подготовке будущих учителей. С его помощью становится возможным более полно обеспечить оптимальные условия для развития современной системы профессиональной педагогического образования на компетентностной основе, совершенствования таких личностно-профессиональных качеств, как гуманность, творчество, готовность к инновациям, внимание к проблемам обучающихся, способность принимать ответственность за качество обучения. Благодаря возможностям, предоставляемым имитационным моделированием, становится проще вовлекать бакалавров образования в самостоятельную поисково-исследовательскую деятельность, направленную на реализацию педагогических проектов в области безопасности жизнедеятельности, а также выполнение курсовых и выпускных квалификационных работ. Расширяются возможности по вовлечению в образовательную деятельность сетевого взаимодействия и цифровых моделей коммуникации, активизирующие творческие резервы будущих педагогов, совершенствование их профессиональной компетентности.

Литература:

1. Агеева Е.Л., Агеев А.А. Кейс - технологии как инновационный вектор в условиях модернизации отечественной школы В сборнике: Экологическое образование для устойчивого развития: теория и педагогическая реальность сборник статей по материалам XIV Международной научно-практической конференции. 2017. С. 63-66.

2. Агеева Е.Л., Агеев А.А. Практико-ориентированный подход при освоении обучающимися способов безопасного поведения в природных условиях. Проблемы современного педагогического образования. Сер.: Педагогика и психология. – Сборник научных трудов: – Ялта: РИО ГПА, 2017. – Вып. 57. – Ч. 10. – 380 с.

3. Агеева Е.Л., Сухов Г.В. Использование имитационного моделирования при освоении обучающимися основной школы способов оказания первой помощи пострадавшим. Современные научные исследования и разработки. 2018. №6 (23). С. 40-44.

4. Бешенков, С.А. Моделирование и формализация: метод. пособие / С.А. Бешенков. – М.: БИНОМ. Лаборатория знаний, 2002. – 336 с.

5. Богатырев, А.И. Теоретические основы педагогического моделирования (сущность и эффективность) // Издательский дом «Образование и наука». URL: http: // www.rusnauka.com/SND/Pedagógica/2_bogatyrev%20a.i.. doc.htm (дата обращения: 19.03.2018).
6. Камерилова Г.С., Модульная технология в системе высшего педагогического образования в области безопасности жизнедеятельности в условиях заочной формы обучения / Камерилова Г.С., Агеева Е.Л. // Вестник Мининского университета. 2016.№4(17). С. 27. [Электронный ресурс]. URL:https://elibrary.ru/download/elibrary_28351652_66137063.pdf (дата обращения 22.11.2018)
7. Картавых М.А., Камерилова Г.С., Прохорова И.В., Агеева Е.Л., Веряскина М.А.Коммуникативная компетентность учителя физической культуры в области безопасности жизнедеятельности. Теория и практика физической культуры. 2016. № 11. С. 17-19.
8. Лодатко, Е. А. Моделирование педагогических систем и процессов: монография / Е. А. Лодатко. — Славянск: СГПУ, 2010. — 148 с.
9. Манекены, учебные классы, тренажёры и инструменты // ОАО "Медиус". URL: http://www.medius.ru/ (дата обращения: 29.03.2018).
10. Непрокина И.В. Метод моделирования как основа педагогического исследования // Теория и практика общественного развития. — 2013. — №7. — С. 61-64.
11. Образование в области безопасности жизнедеятельности: пишем магистерскую диссертацию: учебное пособие / Картавых М.А., Камерилова Г.С., Агеева Е.Л. — НГПУ: Мининский университет, 2015.
12. Учебные наглядные пособия, Медицинские манекены тренажёры, фантомы, муляжи, анатомические модели и атласы // Ambu. URL: https://www.laerdal.com/ (дата обращения: 29.03.2018).

Педагогика

УДК 372.881.111.1
кандидат педагогических наук, доцент Амирова Гузэль Гаяновна
Учреждение высшего образования, Университет Управления «ТИСБИ» (г. Казань);
кандидат филологических наук, доцент Садыкова Гузель Зуфаровна
Учреждение высшего образования, Университет Управления «ТИСБИ» (г. Казань)

ПЕРЕВОД: ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЙ НАВЫК ИЛИ СТРАТЕГИЯ ОБУЧЕНИЯ (ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК ДЛЯ СПЕЦИАЛЬНЫХ ЦЕЛЕЙ)

Аннотация. Авторы анализируют место перевода в преподавании иностранного языка в качестве профессионального студентам-юристам. Решение данной лингвистической задачи требует внимания к структурным особенностям языка, что значительно облегчает использование тщательно разработанной системы по обучению переводу, что в свою очередь, повышает уровень владения грамматикой и способность правильно определять основную идею текста.
Ключевые слова: иностранный язык, иностранный язык для специальных целей, традиционный перевод, метод функционального перевода, неязыковой вуз.
Annotation. The author analyzes the role of translation in teaching a foreign language to university students. The solving a linguistic task that requires attention to the structural features of the language, is to a great extent, simplified by a system, carefully designed for teaching translation, which, in its turn, increases the level of grammar proficiency and the ability to identify correctly the basic idea of the text.
Keywords: foreign language, traditional translation, method of functional translation.

Введение. Совершенно очевидно, что двуязычие становится постепенно не только важным, но и необходимым навыком для всех, кто хочет идти в ногу с сегодняшней быстро растущей глобальной экономикой. Поскольку все больше и больше людей признают важность изучения дополнительного языка, те, кто говорит только на одном языке, станут менее конкурентоспособными на свободном рынке труда. «В связи с модернизацией производства, научно-технической революцией, «включением» в мировой рынок, развитием коммерческой, экономической, управленческой сфер деятельности, потребностью в профессиональном росте и социальной мобильности в языковом поведении членов современного полиэтничного социума активно формируются установки на изучение иностранных языков» [1].

Язык - это искусство, которому нужно учится долго и регулярно. Хотя машинный перевод часто может переводить смысл предмета, он не обладает тем творческим умение, которое пока свойственно только человеческому мозгу. Переводчики- профессионалы, владеющие системами обоих языков, смогут понять детализированные тонкости языков и тем самым смогут сохранить творческую структуру и содержание. Каждая культура имеет разные ценности и нормы, которые вплетены в язык культуры. При переводе вашего делового контента с одного языка на другой очень важно быть чувствительным к этим различным культурным нормам и ценностям. Без подлинного понимания культуры людей, которые говорят на этом языке, очень легко потерять взаимопонимание [4].

В многоязычных обществах и в глобализованном мире перевод окружает нас везде, это акт общения: в семье, школе, больнице, суде при до деловых встречах и на встречах высшем уровне. Мы пользуемся им при виде иноязычных ценников, меню, субтитрах, новостных интервью и многих других местах. «Считается, что, когда обе стороны в системе образования готовы получать и принимать требуемые знания о разных культурах, задавать правильные вопросы, успех в международной среде неизбежен и легко поддерживается необходимыми программами» [2, 178-184].

Использование перевода, безусловно, является естественным способом обучения иностранному языку. Его можно использовать для практических навыков, диагностике уровня владения языком и при тестировании. Перевод также полезен сам по себе. И не только для профессиональных переводчиков и преподавателей. Кроме того, он позволяет студентам соотносить новые знания с существующими знаниями (как рекомендовано многими теориями обучения), способствует осознанию и пониманию языка, а также подчеркивает различия и сходство между иностранным и родным языком. Кроме того, он облегчает контроль в процессе обучения и, сохраняя первую языковую идентичность, помогает создавать новую двуязычную личность.

Изложение основного материала статьи. В статье предлагается изучить скрытый потенциал перевода в преподавании иностранного языка в качестве профессионального студентам-юристам. Тщательно разработанная система по обучению переводу включает студентов в решение лингвистической задачи, которая требует внимания к структурным особенностям языка, тем самым повышая их осведомленность о конкретном способе представления идеи. Предполагается, что способность (которая также является умением) смотреть на поток речи «с умом» имеет решающее значение для изучения языка.

Перевод был важной частью преподавания английского языка в течение долгого времени. С приходом и затем полным преобладанием коммуникативных методик перевод быстро отошел в прошлое, наряду с другими «традиционными» инструментами, такими как диктовка, чтение вслух и упражнения. В результате многие преподаватели часто изгоняют перевод из своих классов как «зло» прошлого, напоминание о методиках преподавания, которые считаются неадекватными.

В статье делается попытка избавиться от ассоциировании перевода с методом грамматического перевода (GTM). С начала 1970-х годов, с появлением коммуникативного обучения и притока практиков прямого метода в мир преподавания, перевод, как правило, вышел из моды в сообществе языкового обучения. Тем не менее, в течение тысяч лет именно это древнее ремесло лежало в основе изучения языка. Многие из средневековых университетов развивались из того, что было первоначально переводом.

Как уже было сказано выше, перевод был основой преподавания языка в течение очень долгого времени, а затем отклонен по мере появления новых методов и методик. Это был ключевой элемент при обучении грамматики, который пришел из классического метода преподавания греческого и латинского языков. Метод изучения языка включал в себя перевод целых литературных или исторических текстов дословно. Неудивительно, что новые методики пытались улучшить его, возражая, в первую очередь, против перевода.

Рассмотрим некоторые проблемы использования перевода, учитывая его возможное негативное воздействие как на студента, так и на преподавателя.

Противники перевода как метода обучения ссылаются на то, что перевод на родной язык создает дополнительные трудности студенту, снижает темп его речи (так как он пытается дословно переводить) и мешает развивать коммуникативные навыки. Необходимо постоянно учитывать межъязыковую и внутриязыковую интерференцию. Китайгородская отмечает, что эти пробелы постепенно ликвидируются, но эта работа влечет за собой два сорта ошибок. Если признаки чужого языка далеки от родного, это поисковые ошибки; если признаки чужого языка близки к родному - ошибки интерференции. «И те и другие ошибки - признак становления личной стратегии овладения языком» [5, 152].

Навыки, связанные с переводом, могут подходить не для всех студентов. Перевод может быть, например, лучше освоен как метод тем студентом, который обладает более аналитическим складом ума или более склонен к вербально-лингвистическим методам обучения. По утверждению С. Кордера, “мы сможем создать благоприятные условия для изучения языка, если мы будем больше знать о том способе, посредством которого учится обучающийся, и какова его внутренняя программа обучения” [3, 27].

Следует отметить также, что перевод занимает много времени и обучение ему проходит труднее, поэтому преподаватель должен иметь более высокий уровень кругозора. К тому же, необходимо помнить, что перевод - это трудное умение, которое, для того, чтобы быть продуктивным и полезным, должно быть сделано хорошо. Студенты и преподаватели не только должны учитывать значение отдельного слова, но и целый ряд других вопросов, включая форму, контекст, стиль, культуру народа, говорящего на этом языке, его идиоматику.

Часто бывает, что преподаватели, не являющиеся носителями языка, имеют лучшие результаты, чем многие преподаватели-носители языка. Возможно, это потому, что такие преподаватели сами изучали иностранный язык и были в роли студента. Они испытали те же самые трудности, с которыми сталкиваются их студенты, и это облегчает их понимание трудностей при освоении нового языка [7, 8, 9]. Кроме того, многие ошибки возникают из-за недостаточного знания грамматических особенностей родного языка.

Вешлер Р. [10] показывает, что в результате соединения лучших методик «грамматического перевода» с лучшими «коммуникативными» методами, может появиться новый, более мощный гибрид, в котором основное внимание уделяется содержанию, значению сообщения, а не форме.

Он называет свой метод «Метод функционального перевода» (FTM). Его цель - дать студентам возможность изучить иностранный язык, при помощи использования тех знаний, которые они уже имеют в своем родном языке, а также их врожденные познавательные навыки более высокого порядка. Он приводит таблицу, в которой сравнивает два метода – традиционный переводной и метод функционального перевода.

Традиционный переводной метод	Предлагаемый метод функционального перевода
– Дословный перевод	– Уровень понимания всей фразы / идеи
– Вспомогательный смысл	– Социально-функциональное значение
– Литературный, описательный или технически письменный текст	– Разговорные коммуникативные структуры и диалоги
– Устаревший, формальный язык	– Современный, разговорный язык
– Неприменимый к потребностям студентов и их интересамs	– Необходимый студентам и соответствующий их интересам
– Акцент на грамматику (т.е. на форму)	– Акцент на функцию (т.е. значение)
– Много ненужных, редко употребительных слов	– Не отдельные слова, а связные фразы
– Слишком сложный и трудоемкий	– Простой и прямой
– Дедуктивный, привязанный к строгим правилам	– Индуктивный, открытый к импровизации
– Вне контекста (дискретный)	– Связанный с контекстом
– Не применимый правильно в тестах	– Правильно примененный в тестах
– Носитель языка не станет это употреблять	– Правильный, понятный язык
– Словарь формальных сочетаний	– Словарь разговорных формул

Выводы. Из таблицы явно следует вывод о преимуществах метода функционального перевода. Некоторые идеи применения FTM при обучении иностранному языку студентов приведем ниже:

1. студенты работают в группах, переводят короткие тексты, затем перегруппируются и сравнивают свои версии, прежде чем создавать окончательный текст, затем их перевод сравнивается с официальной опубликованной версией;
2. студенты переводят небольшой текст на русский язык, а затем другие студенты переводят этот же текст на английский, затем сравнивают версии и обсуждают, почему существуют различия;
3. студенты изучают «плохие» переводы и обсуждают причины ошибок, определяя межъязыковую интерференцию, например, перевод остановок городского транспорта на иностранный язык;
4. студенты приносят различные типы текстов (самостоятельно находят) для перевода, например, рецепты, электронные письма, технические тексты, рекламные постеры т. д.

При проведении проектной работы возможны следующие приемы:

1. студенты переводят сценарий сцены из фильма, а затем дублируют сцену с новой версией перевода, сделанного ими самостоятельно;
2. студенты разрабатывают веб-страницу или блог со своей самостоятельно переведенной работой;
3. студенты участвуют в онлайн-форумах, таких как Multitran.ru;
4. студенты изучают, а затем представляют свои выводы о переводах определенной группы слов, например, в их собственной профессиональной области;
5. студенты оценивают программное обеспечение для перевода / веб-страницы, а затем отчитываются перед группой.

В ходе анализа использования метода функционального перевода при обучении грамматики иностранного языка, мы пришли к выводу, что говоря о навыках, перевод имеет двоякий характер: он может быть как профессиональным навыком, так и стратегией обучения. Примеры опытных преподавателей свидетельствуют о том, что у студентов старших курсов при когнитивно-ориентированном переводе, то есть при использовании смешанного подхода с элементами коммуникативного подхода и более традиционных методов, усвоение грамматики идет эффективнее.

Литература:

1. Тукаева Р.Н. Социальная стратификация как фактор оптимизации языкового поведения в полиэтничном обществе. Диссертации по гуманитарным наукам - http://cheloveknauka.com/sotsialnaya-stratifikatsiya-kak-faktor-optimizatsii-yazykovogo-povedeniya-v-polietnichnom-obschestve#ixzz5QbxL8JGF
2. Нурутдинова А.Р., Дмитриева Е.В. Проблема изучения второго языка при разработке курса «Академический английский для магистров и аспирантов» (на примере обучения по естественным и техническим направлениям подготовки) Вестник Вятского государственного университета. 2017. № 11. С. 178-184.
3. Corder S.P. The significance of learner's errors. IRAL, 1967; Richards J.C. L.: Longman, 1974.
4. Ganiyeva Y.N., Nurutdinova A.R. Cross-cultural communication in the system of the higher language education at the professional focused training (the analysis of factors). Social Sciences. 2016. № 2. С. 65.
5. Intensive teaching of foreign languages / ed. by A. Kitaigorodskaya and others. M., 1990.
6. Nurutdinova A.R., Dmitrieva E.V., Amirova G.G. Ways to realise the concept of digital integration in education: design and teaching-learning. International Journal of Advanced Studies. 2018. Т. 8. №1. С. 27-54.
7. Nurutdinova A.R., Dmitrieva E.V., Nelyubina E.A., Nurova L.R., Wagner K.R. The interactive education in teaching languages: microblogging as the way to improve postgraduate students' communicative interaction in English. XLinguae, 2018. Т. 11. № 2. С. 120-135.
8. Nurutdinova A.R., Perchatkina V.G., Zinnatullina L.M., Zubkova G.I., Galeeva F.T. Innovative teaching practice: traditional and alternative methods (challenges and implications). International Journal of Environmental and Science Education. 2016. Т. 11. № 10. С. 3807-3819.
9. Nurutdinova A.R., Zakieva Z.R., Astafeva A.E., Galiullina E.I., Dmitrieva E.V. Awareness in acquisitive understanding of second language oral aspect: intercultural, socio-cultural and cross-cultural reflections. XLinguae, 2017. Т. 10. № 4. С. 69-83.
10. Weschler, R. Uses of L1 in the English Classroom: Introducing the Functional-Translation Method. In The Internet TESL Journal, November, 1997.

Педагогика

УДК:377

кандидат педагогических наук, доцент Баканов Максим Викторович
Государственное образовательное учреждение высшего образования
Московской области «Государственный гуманитарно-технологический университет» (г. Орехово-Зуево);
кандидат педагогических наук Сафронов Алексей Игоревич
Государственное образовательное учреждение высшего образования
Московской области «Государственный гуманитарно-технологический университет» (г. Орехово-Зуево);
кандидат педагогических наук, профессор Титлов Александр Юрьевич
Государственное образовательное учреждение высшего образования
Московской области «Государственный социально-гуманитарный университет» (г.о. Коломна)

ОСНОВНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ КАЧЕСТВА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РЕГИОНАХ

Аннотация. На современном этапе проблема совершенствования качества образовательной системы Российской Федерации (Р.Ф.) требует постоянного мониторинга со стороны специалистов сферы образования. Успешное решение этой проблемы может быть достигнуто только на основе кардинального изменения организационного подхода к эффективному механизму современного финансирования и коррекции принципов организации процесса образования в Р.Ф. В рамках настоящей научной статьи предлагается рассмотреть ряд проблем текущего процесса положительно-результативного реформирования образования в Р.Ф., используя обновленные информационные данные. Мы надеемся, что некоторые предложения по совершенствованию качества образовательной системы в Р.Ф. и ее образовательного

процесса получат уточняющее компетентное развитие в виде профессиональных экспертных отзывов и конкретных предложений и выводов.

Ключевые слова: государство, образование, образовательная система, университеты, финансирование, материально-техническая база, качество.

Annotation. The Problem of improving the quality of the educational system in Russia needs constant discussion by specialists in the educational sphere. In modern conditions its successful decision can be reached only on the basis of cardinal change of organizational approach to the mechanism and efficiency of the existing financing and the principles of the organization of educational process. In this regard, within the framework of this scientific article, it is proposed to consider a number of fundamental problems of the process of effective reformation of education in our country, using updated information data. The authors hope that some proposals to improve the quality of the Russian educational system and the educational process will receive clarifying competent development in the form of professional expert opinions and specific proposals.

Keyword: education, state, educational system, universities, material and technical bases, financing, quality, improvement.

Введение. На современном этапе проблема повышения качества образования в координатах непрерывной профессиональной подготовки специалиста является одной из наиболее сложных и значимых в Р.Ф.. В этом направлении пока еще предпринимаются только первые шаги. При этом качественная сторона последовательной интеграции между всеми уровнями системы образования в Р.Ф. остается далекой от требований современного информационного общества.

Постоянные попытки вывода образования Р.Ф. на экономический и эффективный по мировым стандартам уровень конкурентоспособности предпринимаются непрерывно.

Изложение основного материала статьи. Последняя современная хронология событий выглядит таким образом: 2005 г. – принятие решения о национальных проектах, включая проект образование; 2008 г. – издание Президентом Р.Ф.Указа № 716 «О федеральных университетах», предусматривающий создание сети федеральных университетов, которая будет включать в себя от 16 до 20 учреждений высшего профессионального образования в различных регионах нашей страны; 2009 г. – решение о конкурсном отборе программ развития университетов, в отношении которых устанавливается категория «национальный исследовательский университет», утвержденным постановлением Правительства РФ от 13 июля 2009 г. N 550; Особое значение для повышения качества образовательного процесса в стране имеет Указ Президента РФ от 07.05. 2012 г. «О мероприятиях по реализации государственной социальной политики»; 2013 г. – проект повышения международной конкурентоспособности российских вузов с условным названием «5-100» в рамках Указа Президента Р.Ф. № 599 «О мерах по реализации государственной политики в области образования и науки»; 2014 г. – Постановление Правительства РФ от 26.12.2014 № 1517 «Об утверждении Правил распределения и предоставления субсидий из федерального бюджета бюджетам субъектов Р. Ф. на поощрение лучших учителей в рамках подпрограммы «Развитие дошкольного, общего и дополнительного образования детей» государственной программы Р. Ф. "Развитие образования" на 2013 - 2020 годы»; 2015 г. – Постановление Правительства Р.Ф. от 23 мая 2015 г. № 497 «О Федеральной целевой программе развития образования на 2016-2020 годы»; 2015 г. – приказ Министерства образования и науки № 811 от 7 августа 2015 г. о проведении конкурсного отбора образовательных организаций высшего образования на финансовое обеспечение программ развития и создания на базе образовательных организаций опорных университетов; 2015-2016 гг. – проект «Российская электронная школа» и другие регламентирующие документы [4].

В 2018 г. заработная плата в системе начального и среднего профессионального образования должна быть доведена до уровня средней зарплаты по региону, а зарплата в системе высшего профессионального образования должна составлять 200% от средней зарплаты по региону. А количество высококвалифицированных работников должно составлять не менее трети от числа квалифицированных, то есть дипломированных специалистов.

Важнейшим решением, нацеленных на рост качественных показателей в среде образования Р.Ф., стало подписание президентом Р. Ф. В.В. Путиным 19 июля 2017 г. протокола заседания Совета по стратегическому развитию и приоритетным проектам.

Согласно программе «Цифровая экономика Р. Ф.» должны произойти существенные изменения не только в стране в целом – на основе приобщения к современным электронным технологиям взаимодействия, но и в качестве образовательного процесса, в связи с переходом на новые способы познания и самопознания. В частности, количество выпускников высшего и среднего профессионального, обладающих навыками в сфере информационных технологий(ИТ) на среднемировом уровне, к 2020-му году должно составить около 150 тысяч человек, к 2025-му году –около 500 тысяч человек; количество выпускников высшего образования – профессионалов в сфере ИТ, к 2020-му году – около 60 тысяч человек, к 2025-му году –около100 тысяч человек; количество созданных организаций среднего профессионального образования Минкомсвязи России по цифровой экономике к 2020-му году должно достигнуть – 10-ти, к 2025-му году – 50-ти; доля государственной итоговой аттестации выпускников, проходящей с использованием цифровых инструментов деятельности, используемых в профессиональной или повседневной деятельности, к 2020-му году – 20%, к 2025-му году – 40%.

Таким образом, анализ нормативно-правовой базы, должной обеспечить рост конкурентоспособности российского образования показывает, что значительный акцент смещен в сферу цифровой технологизации и информатизации образовательной системы. Это также подтверждается и тем, что к 2025 г. практически все население, школы и больницы будут обеспечены интернетом на скорости 100 Мбит/с.

Ежегодные финансовые вливания для обеспечения принятых и принимаемых законодательных решений обходится государству в миллиарды рублей, в эксплуатацию вводятся тысячи единиц нового оборудования. Стоимость одной только программы масштабного и поэтапного вывода старых школьных зданий из эксплуатации и строительства новых школ с 2016 и до 2025 года составит около трёх триллионов рублей при условии реального финансирования. В соответствии с планами Министерства образования и науки Р.Ф., в этом периоде намечено создание около 6,5 миллионов мест в новых 14 тысяч школах.

Если посмотреть в реалистичность указанных планов Министерства образования и науки Р.Ф., то ежегодные затраты только по проекту новых школ составят порядка 300 млрд. рублей, а строительство каждого объекта обойдётся более чем в 2 млрд. рублей. И получается, что 300 миллиардов рублей,

предназначенные на новые школы – это чуть менее половины всех бюджетных расходов на образование в стране.

Министерство образования и науки Р.Ф. заявило о продолжении действий до 2020 г. по: масштабному переоснащению существующих школ; повышении квалификации учителей для работы в новых условиях; переходе общеобразовательной школы на новые стандарты; осуществлению проекта «Российская электронная школа». Будут продолжаться работы по сближению университетов и региональных экономических систем, дальнейшему развитию сети научно-исследовательских университетов, запуску программы по созданию опорных региональных вузов, поддержке негосударственного сектора и региональных программ развития дополнительного образования.

В 2017 г. издано Постановление Правительства РФ от 26.12. 2017 г. № 1642 «Об утверждении государственной программы Российской Федерации "Развитие образования". Программа рассчитана до 2025 г. и предусматривает ежегодное увеличение объемов финансирования, а также отмену более раннего Постановления, которое должно было действовать с 2013 по 2020 гг. [4].

Общий объем финансового обеспечения реализации проектов (программ). Программы – 1386029898,1 тыс. рублей, в том числе: на 2018 год – 141546767,8 тысяч рублей, а уже на 2025 год – 196647475 тыс. рублей. Данная программа, помимо прочего, ставит конкретные цели в области повышения качества образования.

В 2018 г. были актуализированы отдельные мероприятия в области наставничества, что можно попытаться использовать в процессе взаимодействия региональных образовательных комплексов с предпринимательскими системами нашего государства применительно к проблеме прохождения студентами производственных практик. Так, к примеру, в 2018 г. был издан Указ Президента РФ от 02.03.2018 г. № 94 «Об учреждении знака отличия «За наставничество» (вместе с «Положением о знаке отличия «За наставничество»).

Из наиболее значимых мер, вступающих в действие в 2018 г., также можно отметить решение российского правительства о поощрении качественной учебы. Теперь претендентами на участие в проекте президентских грантов станут не только студенты вузов, но и студенты техникумов и колледжей. Ранее на гранты Президента РФ могли рассчитывать только студенты вузов, обучающиеся по программам бакалавриата, специалитета и магистратуры.

Реорганизация образовательной системы страны сопровождается появлением ряда новых видов образовательных центров в нашей стране.

В частности, это опорные, федеральные, научно-исследовательские университеты [2]. Сразу отметим, что основные заметные успехи достигнуты лишь в системе высшего профессионального образования. Далее можем отметить появление компьютерных классов в общеобразовательных организациях, которые были подключены к системе Интернет. Вместе с тем, очевидно недооцененным направлением, остаются организации среднего профессионального и дошкольного образования.

Широкомасштабные действия, направленные на повышение качества образовательного процесса в Р.Ф., все еще остаются стартовыми и недостаточными для кардинального улучшения положения дел. Значительное количество представленных процессов требуют результативной коррекции. Результативное решение вопросов повышения эффективности использования материально-технических ресурсов будет неизбежно упираться в объемы, динамику и механизм финансирования образовательной отрасли.

Между тем, в образовании вновь возникает проблема эффективности, но уже применительно к финансовым механизмам и практикам. Для исправления ситуации необходимо предпринимать более активные усилия по технико-технологическому и программному обновлению материальной базы образовательных организаций всех уровней образовательной системы Р.Ф.

Можно согласиться с мнением авторов ГСГУ в том, что «целесообразно кардинально менять практику финансирования, практику приема абитуриентов и содержание дисциплин обучающихся в рамках госзаказа в системе среднего и высшего профессионального образования так, чтобы количество бюджетных мест было максимальным на первых курсах и сокращалось пропорционально в дальнейшем, а обучение носило бы все более индивидуализированный характер» [1].

Не секрет, что в большинстве образовательных учреждений возникают нерешенные во многом вопросы, связанные с тем, что контингент студентов формируется посредством набора на определенную специальность, а процедура профессионального отбора с учетом способностей и мотивации абитуриентов не является приоритетной. В соответствии с государственным заданием или нормативами приема на бюджетные и внебюджетные места, поступают студенты, либо реально не желающие прилагать усилий к серьезному обучению либо вообще не способны к выполнению требований большинства преподавателей.

Подобная деструктивная модель обучения создает парадоксальную ситуацию: «отчисление» за академическую неуспеваемость студентов, не выполняющих требования преподавателей и не посещающих занятия близко к единичным ситуациям.

А вообще, вопрос о повышении качества образования давно назрел. Техническими средствами или организационными реорганизациями его можно решить только в случае изменения мотивационного настроя и соответствующего стимулирования. Важно заметить, что данный вопрос еще с советских времен связан с выполнением планово-нормативных заданий не только по приему, но и по обучению и последующему выпуску студентов. Нарушение данных существенных показателей по мысли чиновников Министерства образования и науки Р.Ф. – показатель неэффективности управленческой и преподавательской деятельности.

Особым вопросом, нуждающимся в дополнительном обсуждении коллег по работе, является критерий оценки эффективности работы педагога по необходимости безусловного роста показателей успеваемости.

Мотивация в обучении у студентов подменяется мотивацией их родителей, чтобы их «ребенок» получил высшее образование. Вместо мотивации функционируют мотивирующие стимулы родителей, перевод их детей на следующий курс любым образом и стимулы образовательной организации: выполнение министерских плановых показателей.

Материально-техническое обеспечение образовательного процесса и расширение финансовых возможностей образовательных организаций, на первый взгляд выступают не существенными показателями роста эффективности и конкурентоспособности российского образования. Однако не стоит забывать, что современное образование, мировые образовательные тенденции априори развиваются в ситуации финансового комфорта.

Новые вызовы это и новые ответы. Сложно говорить о нанотехнологиях в лабораториях 20 века, сложно изучать иностранные языки без зарубежных стажировок, сложно решать научные задачи на междисциплинарном уровне без грантовой поддержки исследований и возможности последующих публикаций их результатов в международных изданиях. Без принципиального изменения практики финансирования, практики приема и обучения студентов, без изменения перевода их на следующий курс даже при нулевой успеваемости, а также содержания дисциплин обучающихся в рамках госзаказа в системе среднего и высшего профессионального образования невозможно улучшение качества в образовании России.

Выводы. По материалам статьи хотелось бы особо остановиться на проблеме финансовой и организационной реструктуризации региональных образовательных объектов. Она является достаточно сложной по механизму ее решения и вместе с тем, требует своего безотлагательного решения, по причине необходимости повышения качества образовательного процесса и увеличения экономической отдачи с каждого рубля бюджетных инвестиций в образование Р.Ф.

Сохранение же существующей модели финансирования действующих образовательных объектов регионального масштаба означает консервацию затратного, а не инвестиционного подхода к профессиональному образованию. Но следует признать, что в определенной части, профессиональное образование в любые, даже кризисные времена, должно реализовывать социальную функцию, гарантированную государством, в том числе и на законодательном, конституционном уровне.

С другой стороны, также очевидно и то, что именно профессиональное образование не должно превращаться в «собес», в некое пристанище для неспособных к требованиям современного обучения и, главное, для тех, кто вообще не хочет учиться. При условии успешной реструктуризации финансовой и учебно-организационной модели развития региональных бюджетных образовательных комплексов можно рассматривать вопросы более тесной их связи с действующими субъектами предпринимательской практики в контексте оптимизации требований к эффективному использованию государственных бюджетных средств под влиянием трансформации требований современного отечественного рынка труда.

Если не будет реализации всего комплекса предлагаемых к обсуждению мер, то невозможно рассчитывать на превращение профессионального регионального образования и не только в социальный, но и в экономический продукт. Современная стратегия развития страны требует адекватного роста качества образования и конкурентоспособности российских выпускников.

Литература:

1. Баканов М.В. К новым контурам повышения качества в системе непрерывного профессионального образования в России / М.В Баканов, А.Ю. Титлов, А.В. Караваев, // Проблемы современного педагогического образования Сер.: Педагогика и психология. – Сб. статей: – Ялта: РИО ГПА, 2017. – Вып. № 57-10.
2. Караваев А.В. Проблема материально-технического реформирования современного российского образования в контексте его качества / А.В. Караваев, М.В Баканов, А.Ю. Титлов // Образовательное пространство детства: исторический опыт, проблемы, перспективы: Сб. науч. статей и материалов III Международной научно-практической конференции (Коломна 1-3 июня 2016 года) / Под общ.ред. О.Б.Широких. – Государственный социально-гуманитарный университет. − Коломна: ГСГУ, 2016. – 423 с.
3. Титлов А.Ю. Организационно-нормативное обеспечения деятельности менеджера по физической культуре, спорту и туризму / А.Ю. Титлов, М.В Баканов, А.В. Караваев// Учебно-методическое пособие для студентов высших учебных заведений, обучающихся по специальности « Физическая культура» / Коломна. 2012. 2-е издание исправленное и дополненное
4. Материал редакции. Изменения в системе образования в 2018 г. [Электронный ресурс] – Электрон. дан. – Режим доступа: https://http://obrmos.ru/go/go_scool/Articles/go_school_2018_new_2.html.

Педагогика

УДК: 377.8

кандидат философских наук, доцент Беляева Евгения Александровна
Казанский (Приволжский) федеральный университет (г. Казань);
кандидат педагогических наук, доцент Винникова Марина Николаевна
Казанский (Приволжский) федеральный университет (г. Казань);
кандидат педагогических наук, доцент Чумарова Любовь Григорьевна
Казанский (Приволжский) федеральный университет (г. Казань)

КУЛЬТУРНЫЙ АСПЕКТ ЭЛЕКТРОННОГО ОБУЧЕНИЯ

Аннотация. В данной работе исследуется проблема культурной адаптации открытых он-лайн образовательных ресурсов. Культурная адаптация предусматривает учет принадлежности обучаемых к тому или иному типу культуры, например, коллективистской или индивидуалистской, мужского или женского типа, визуального или текстуального восприятия информации и т.д., а также лингвистических, экономических, исторических, политических, религиозных, гендерных, технологических, графических и иных факторов, которые также наделены культурным своеобразием. Включение в качестве субъекта в учебный процесс с использованием открытых он-лайн учебных курсов преподавателя – носителя родной для обучаемых культуры, а также ориентация на традиционный в данной культуре способ обучения способствуют более успешному овладению образовательными программами.

Ключевые слова: электронное образование, открытые образовательные он-лайн ресурсы, межкультурные различия, культурная адаптация.

Annotation. This paper studies the problem of cultural adaptation of open online educational resources. Cultural adaptation takes into account the belonging of students to a particular type of culture, for example, collectivist or individualist, male or female, visual or textual perception of information, as well as linguistic, economic, historical, political, religious, gender, technological, graphic and other factors that also have ethnic and cultural identity. The inclusion of a native culture teacher as a subject in the educational process with the use of open on-line training courses and a focus on the traditional way of teaching in this culture contributes to a more successful mastering of educational programs.

Keywords: e-education, open online educational resources, intercultural differences, cultural adaptation.

Введение. В современных условиях глобальных интеграционных процессов особую актуальность и значимость приобретают умения, которые связаны с иноязычной коммуникацией в профессионально-деловой сфере. В связи с этим перед будущими специалистами неязыковых направлений подготовки ставится задача овладения устной и письменной речью на иностранном языке на таком уровне, который бы позволил успешно решать различные коммуникативные задачи в наиболее характерных для определенной профессионально сферы ситуациях, а также организовать процесс самообразования и профессионального развития.

Исходя из этого, концепция языковой подготовки специалиста должна строиться на основе обучения всем видам речевой деятельности, чтобы обеспечить формирование необходимых языковых компетенций. Такие компетенции включают готовность обучаемого к чтению профессионально-ориентированной литературы и материалов периодической печати с целью извлечения профессионально релевантной информации, участию в устном общении в профессионально-деловой сфере, ведению деловой переписки и документации с применением современных информационно-коммуникационных средств, переводу профессионально-ориентированных текстов с иностранного языка на русский и наоборот, написанию письменных работ, основанных на содержательно-стилистическом анализе и творческой переработке аутентичных профессиональных текстов.

В качестве главного принципа в подготовке специалистов различных направлений в области иностранных языков мы рассматриваем организацию комплексного профессионально-направленного изучения иностранного языка, которое опирается на модульную систему и направлено на обучение коммуникации в различных ситуациях общения с целью решения профессионально-значимых задач.

В современной лингводидактике используются различные теории и концепции обучения, например, ассоциативно-рефлекторная концепция; теория поэтапного формирования умственных действий; проектная, коммуникативная, интенсивная, деятельностная концепции; концепция непрерывного образования и др. Всё чаще внедряются в практику преподавания иностранного языка активные методы обучение.

С другой стороны, следует отметить возникшее противоречие в системе современного высшего образования в сфере преподавания иностранных языков студентам неязыковых специальностей: высокое требование к уровню владения иностранным языком при довольно ограниченном количестве учебных часов, которые выделяются на его преподавание. Кроме того, продолжаются процессы, связанные с сокращением числа высших учебных заведений, оптимизацией вузовских и кафедральных структур, сокращением профессорско-преподавательского состава и т.п. Все это приводит к необходимости оптимизировать учебный процесс, в том числе за счет использования электронных технологий и разработки эффективных методик их применения.

Мы полагаем, что одним из выходов из сложившейся ситуации может стать внедрение в учебный процесс открытых образовательных он-лайн ресурсов. Хорошо известно, что интернет-образование ширится с каждым днем, оно легко преодолевает границы и вовлекает в свою орбиту различные культуры и языки. Следовательно, образование все в большей степени становится межкультурным. Межкультурное электронное образование – это обширная тема, которая должна исследоваться с разных сторон. Наше внимание сосредоточено на том, как необходимо гибко менять контент открытых образовательных курсов при пересечении границ.

Существует ряд факторов, учет которых может обеспечить успешное освоение бесплатных доступных образовательных материалов: языковой барьер, техническая доступность, культурные различия, традиции в области образования, приемы и методы преподавания, компьютерная грамотность, программное обеспечение, отношение учебного заведения к открытым образовательным ресурсам и т.д.

Изложение основного материала статьи. Многие исследователи в последнее время проявляют всё большее внимание к преобразованию контента курсов с целью их различной адаптации. Так, D. Laurillard и Yibin Zhang исследуют проблему планирования и совместного обучения с помощью открытых образовательных ресурсов в рамках межкультурного использования инструментов обеспечения учебного проектирования [7]; S. Downes рассматривает проблему различных подходов к процессу адаптации знаний [2]; в центре научного интереса G. Conole – разработка более педагогически обоснованных массовых открытых он-лайн курсов (MOOCs), которые бы обеспечили более надежную гарантию качества открытого он-лайн обучения [1] и др. Среди отечественных исследователей, уделяющих внимание проблеме обучения с помощью открытых образовательных ресурсов в системе профессионального образования и способам их адаптации – Л.М. Никонорова, Ж.И. Айтуганова, Н.А. Дмитриевская, М.С. Коган, А.С. Воронкин, Н.Н. Дацун, Л.Ю. Уразаева и др.

Using technology to develop teachers as designers of TEL:
Evaluating the learning designer
Diana Laurillard, Eileen Kennedy , Patricia Charlton, Joanna Wild and
Dionisis Dimakopoulos
Using technology to develop teachers as designers of TEL:
Evaluating the learning designer
Diana Laurillard, Eileen Kennedy , Patricia Charlton, Joanna Wild and
Dionisis Dimakopoulos
Using technology to develop teachers as designers of TEL:
Evaluating the learning designer
Diana Laurillard, Eileen Kennedy , Patricia Charlton, Joanna Wild and
Dionisis Dimakopoulos
Using technology to develop teachers as designers of TEL:
Evaluating the learning designe
Yibin Zhang

Межкультурный обмен знаниями, доступ к различным образовательным ресурсам, включая курсы ведущих университетов мира, рассматриваются как основные преимущества открытого интернет-образования. Однако следует учитывать, что обучаемые из разных стран и культур учатся по-разному. Поэтому эффективное преподавание и обучение в Интернете возможно только с учетом культурного аспекта.

Культура, как известно, отражает особенности восприятия человеком окружающего мира, его ценности, мышление, поведение. Она всесторонне воздействует на коммуникацию, познавательные процессы личности, особенности усвоения учебного материала. В связи с этим дизайн открытых электронных курсов должен создаваться с учетом межкультурной адаптации.

Так, Richard E. Nisbett, американский социальный психолог, в своей книге “The Geography of Thoughts: How Asians and Westerners Think Differently… and Why” выявляет различающиеся способы мышления у представителей Запада и Востока, подчеркивая, что культурные особенности народов влияют на образ мышления значительно в большей степени, чем предполагалось ранее. В частности, ученый наглядно демонстрирует различия в способах восприятии визуальной и текстовой информации носителями разных культур [5]. Поэтому, применительно к сфере электронного образования открытые он-лайн учебные курсы должны предусматривать «альтернативные действия», т.е. различные способы участия в обучении с учетом культурной специфики.

В своей теории культурных измерений голландский социолог, специалист по теории управления Герт Н. Хофстед предложил систему показателей, определяющих культурные характеристики разных народов. В результате проведенного исследования было сформулировано пять базовых показателей (критериев), по которым он различал культуры:

1) обособленность (коллективизм – индивидуализм);
2) дистанция от власти (от низкой до высокой):
3) избегание неопределенности (сильное – слабое);
4) напористость (маскулинность – феминность);
5) стратегическое мышление (краткосрочная – долгосрочная ориентация на будущее) [4].

Показатель «индивидуализм-коллективизм» определяет принадлежность к определенной культуре: культуре индивидуализма или культуре коллективизма. Применительно к образовательному процессу в первом случае обучаемые видят в преподавателе своего помощника, наставника. Студенты предпочитают самостоятельную работу, ждут оценки их индивидуального, а не коллективного труда, что, например, более свойственно студентам из США. Во втором случае студенты ориентированы на коллективную работу, сотрудничество в обучении (страны Латинской Америки, Китай).

Показатель «дистанция власти» указывает на неравное распределение власти между членами общества. Применительно к обучению в одном случае образовательный процесс иерархичен, и преподаватели стоят над обучаемыми, их знания и квалификация не подвергаются сомнению с их стороны (страны Юго-Восточной Азии, Россия, арабские страны), во втором же случае преподаватели и студенты выступают равными участниками образовательного процесса (Германия, Дания).

Показатель «неприятие/избегание неопределенности» указывает на отношение представителей культуры к фактору определенности/неопределенности, степень восприятия и реагирования на незнакомые ситуации. В первом случае для учебной аудитории потребуется четкое формулирование целей и задач, заданный график работы; в такой ситуации обучения ценится точность в выполнении заданий. В случае обучения представителей культуры с невысокой индексом избегания неопределенности предпочитаются множественные ответы, примерные цели и задачи, ожидание вознаграждения за оригинальность при выполнении заданий.

Культура, для которой характерен показатель «мужественность», нацелена на достижение результата любой ценой; страны с высоким значением этого показателя относят к «мужскому типу» (Япония, Италия, Австрия, Мексика, Филиппины). Представителям этой культуры свойственны такие качества как соперничество, уверенность в себе, целеустремлённость, приверженность материальным ценностям. Страны с низким значением этого показателя (Дания, Норвегия, Швеция) относятся к «женскому культурному типу», для которого типично почитание взаимоотношений, культурных ценностей, забота о качестве жизни. Обучаемые, принадлежащие к мужскому типу культуры, открыто конкурируют друг с другом, для них важен результат и они сильно огорчаются при неудачах; во втором случае – студенческая аудитория более спокойная, накал соперничества слабее.

Показатель «Стратегическое мышление (краткосрочная или долгосрочная ориентация на будущее)» определяет ориентированность на решение долгосрочных целей, желание или его отсутствие заглядывать в будущее. Для культур с большими значениями этого параметра (Юго-Восточная Азия) характерны расчётливость, упорство в достижении целей, стойкость; для культур с низким значением (Европа) — приверженность традициям, выполнение социальных обязательств.

Модель с культурными показателями Г.Н. Хофстеда была неоднократно подвергнута критике. Так, А. Эмундсон, совершенствуя и творчески развивая модель Хофстеда, в 2007 году на ее основе разработала новую модель под названием «Процесс культурной адаптации», адаптированную к образовательному процессу. Культурная модель Эмундсона включает следующие параметры:

- перевод с одного языка на другой;
- локализация в различных культурах;
- доступ к технологиям для полного использования электронных образовательных ресурсов;
- учет культурных различий у обучаемых.

А. Эмундсон справедливо заявляет о необходимости использования пилотного тестового варианта культурно адаптированной программы/курса перед его запуском для широкой аудитории [3, pp. 267–290].

Адаптация учебного материала и методики обучения с учетом мультикультурализма требует создания новой образовательной парадигмы, основанной на глубоком проникновении в психологию отдельной культуры, осознании тех уникальных особенностей, которая эта культура привносит в глобальный мир.

Одним из решений проблемы учета культурных различий при реализации открытого он-лайн образования – это смешанное обучение (blended learning), которое представляет собой соединение:

1) традиционного для отдельной культуры вида обучения;
2) открытого электронного обучения.

При смешанном обучении преподавателями выступают представители родной культуры, которые для успешного освоения материала могут выполнять языковой и культурный перевод электронного курса.

Язык как неотъемлемая часть культуры играет исключительную роль в глобальном интернет-обучении. Без владения языком открытый образовательный курс обучения окажется бесполезным как для преподавателей, так и для студентов. Одна из основных лингвистических трудностей заключается в

преобразовании учебных материалов, созданных на английском или ином иностранном языке, ориентированных на иную культуру, в культурно адаптированные, интеллектуально развивающие материалы, формирующие необходимые компетенции на новом языке. Перевод – это не простая замена одних слов другими, это иная семантики и новые коннотации.

Отметим, что большинство учебных материалов, используемых в электронном обучении, ориентированы на английский язык и западную культуру, включая учебные тексты, клавиатуры, программное обеспечение. Один из выходов видится в акценте в целях культурной адаптации на программную визуализацию, включение знакомых и понятных для принимающей культуры иконок/изображений.

Важно учитывать, что в ходе использования открытых образовательных ресурсов могут возникать разного рода культурные трудности, связанные с взаимоотношениями между странами, межгендерными отношениями, вероисповеданием, историческими и экономическими факторами.

Подчеркнем, что и технологии обладают культурными параметрами. В различных странах в образовании применяются разные компьютерные системы. Программное обеспечение также должно быть совместимым в разных странах для успешного он-лайн обучения. Необходим доступ к Интернету. Учет культурных различий в технологиях позволяет разработчикам курсов и преподавателям производить необходимую культурную адаптацию учебных материалов.

Дизайн учебного курса – один из наиболее важных аспектов в развитии образовательного программного обеспечения. Разработчикам курсов следует учитывать такие культурные особенности, как характеристика обучаемых (например, индивидуальная или коллективная ориентация), стили в общении и взаимодействии (например, уважение старшинства, почитание лиц более высокого ранга, стремлении к гармонии в коммуникации, свойственные азиатскому стилю поведения, которые приводят к большей официальности в речи, избеганию прямоты и открытой критики) и т.д.

Обучаемым необходимо понимать содержание и значение визуальной информации в процессе обучения. Графические изображения, образы – это визуальный язык определенной культуры. Культурно-адаптированный интерфейс ориентирован на определенную культуру и служит максимальному достижению образовательных целей. Эффективный он-лайн курс, веб-страница или образовательные мультимедийные материалы должны сочетать в себе все необходимые составляющие, включая объекты культуры, используемые для образовательных целей. Культурное узнавание (фильмы, газеты, картины, компании, достопримечательности, географические названия) повышает мотивацию к обучению, и учащиеся испытывают гордость за свою страну и ее культуру.

Выводы. Локализация открытых образовательных он-лайн курсов и ее культурный аспект чрезвычайно важны. Преподаватели должны превратить образовательный ресурс в понятный и доступный для студенческой аудитории с учетом ее принадлежности к той или иной культуре, включая языковые, социальные, политические, гендерные, религиозные и иные факторы. Технологическая, графическая и дизайнерская составляющие открытых образовательных ресурсов, которые также тесно связаны с определенной культурой, также необходимо адаптировать для повышения педагогического эффекта от использования он-лайн обучения.

Литература:

1. Conole G. A new classification schema for MOOCs // The International Journal for Innovation and Quality in Leaning, 2010. URL: https://ru.scribd.com/document/372419262/A-New-Classification-Schema-for-MOOCs (дата обращения: 26.11.2018)
2. Downes. S. An Introduction to Connective Knowledge / Media, Knowledge and Education // Proceedings of the International Conference held, 2007. URL: https://www.downes.ca/cgi-bin/page.cgi?post=33034 (дата обращения: 25.11.2018)
3. Edmundson A. The Cultural Adaptation Process (CAP) Model: Designing E-Learning for Another Culture // Globalized E-Learning Cultural Challenges. – Hershey PA: Information Science Publishing, 2007. – Pp. 267–290
4. Hofstede Geert. Culture's Consequences: International differences in work-related values. Second Edition. – Sage Publications, 1980
5. Nisbett R.E. The Geography of Thoughts: How Asians and Westerners Think Differently… and Why. – N.-Y., London: The Free Press, 2003. – 263 p. URL: http://www.univpgri-palembang.ac.id/perpus-fkip/Perpustakaan/Geography/Geografi%20manusia/The%20Geography%20Of%20Thought,%20How%20Asians%20&%20Westerners%20Think%20Differently...%20And%20Why%20By%20Richard%20Nisbett%20%282003%29.pdf (дата обращения: 25.11.2018)
6. Zhang Yi., Laurillard D. Planning and sharing learning designs: cross-cultural use of a learning design support tool, 2015. URL: https://www.researchgate.net/publication/281765000_Planning_and_sharing_learning_designs_cross-cultural_use_of_a_learning_design_support_tool (дата обращения: 25.11.2018)

Педагогика

УДК:378

старший преподаватель Бостанов Шарифутдин Шахбуранович
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Северо-Кавказская государственная гуманитарно-технологическая академия» (г. Черкесск)

ЮРИДИЧЕСКАЯ КЛИНИКА КАК СРЕДСТВО ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ЮРИСТОВ К РАБОТЕ С НЕЗАЩИЩЕННЫМИ КАТЕГОРИЯМИ НАСЕЛЕНИЯ

Аннотация. Подготовка будущих юристов к работе с незащищенными категориями населения – важная составляющая их общей профессиональной подготовки. Качественное юридическое образование невозможно без практической направленности образовательных программ. Юридическая клиника, функционирующая как структурное подразделение академии, является эффективным средством формирования практических навыков студентов. В процессе работы с клиентами закрепляются теоретические знания студентов, они пытаются решить проблемы граждан, нуждающихся в правовой помощи и защите. в период работы в

клинике у студентов - будущих юристов формируется осмысление ими своей социальной роли (миссии), накопление опыта работы с социально незащищенным гражданами.

Ключевые слова: профессиональная юридическая подготовка, незащищенные категории населения, правовая поддержка, социальная защита, процесс обучения, юридическое образование, юридическая клиника, теоретические знания, практические умения.

Annotation. Training future lawyers to work with vulnerable categories of the population is an important component of their general professional training. Quality legal education is impossible without the practical orientation of educational programs. Legal clinic, functioning as a structural unit of the Academy, is an effective means of developing practical skills of students. In the process of working with clients, theoretical knowledge of students is consolidated, they are trying to solve the problems of citizens who need legal assistance and protection. during the period of work in the clinic, students - future lawyers form their understanding of their social role (mission), the accumulation of experience in working with socially unprotected citizens.

Keywords: professional legal training, unprotected categories of the population, legal support, social protection, training process, legal education, legal clinic, theoretical knowledge, practical skills.

Введение. Сегодня исследователи остро ставят вопросы эффективной профессиональной подготовки будущих юристов. Это особенно актуально в условиях быстро развивающегося общества и его правовой системы, что нацеливает усилия исследователей на изучение проблемы развития профессионализма студентов юридических вузов. Как отмечает В.Б. Тепликов, профессиональная деятельность юриста весьма многогранна, она осуществляется во всех сферах социальной жизни [3, 157-164].

В то же время результаты научных исследований свидетельствуют о том, что уровень профессиональной юридической подготовки выпускников не в полной мере отвечает социальному заказу. У студентов, будущих юристов, наблюдается недостаточность знаний к организации и планированию собственной деятельности, решению многих юридических задач. Наибольшие затруднения значительная часть студентов-юристов испытывает в практическом применении полученных знаний.

В этой связи подготовка будущих юристов к работе с незащищенными категориями населения – важная составляющая их общей профессиональной подготовки. К данной категории населения, как известно, относятся инвалиды, ветераны, пенсионеры, дети, особенно дети-сироты, оставшиеся без попечения родителей, воины-интернационалисты, студенты, в определенных ситуациях молодые семьи, неполные семьи, многодетные семьи, малообеспеченные категории граждан (лица, имеющие по объективным причинам доход ниже бюджета прожиточного минимума), иные лица, которые в наибольшей степени нуждаются в социальной помощи и поддержке со стороны государства, то есть граждане, нуждающиеся в особой социальной защите, которые не в состоянии обеспечить себе и своим семьям достойный уровень материального благосостояния и благополучия.

Как отмечает Г.С. Смирнов, социальная защита населения является одним из важнейших направлений, начиная с 1990-х годов, реформирования социальной системы в России. Автор подчеркивает, что реформирование в России института социальной помощи экономически неактивным группам малоимущего населения не имеет исторических аналогов [2, 17-33].

Изложение основного материала статьи. Одним из органов исполнительной власти, осуществляющим функции по выработке и реализации государственной политики и нормативно-правовому регулированию в социальной сфере является Министерство труда и социальной защиты РФ. Оно занимается проблемами уровня жизни и доходов, оплаты труда, пенсионного обеспечения, включая негосударственное пенсионное обеспечение, социального страхования, занятости населения и безработицы, трудовой миграции, альтернативной гражданской службы, государственной гражданской службы, социальной защиты населения, в том числе социальной защиты семьи, женщин и детей, граждан пожилого возраста и ветеранов, граждан, пострадавших в результате чрезвычайных ситуаций, опеки и попечительства в отношении совершеннолетних недееспособных или не полностью дееспособных граждан, социального обслуживания населения, реабилитации инвалидов.

Работой с данными категориями населения занимаются и другие структуры: отделы социальной защиты населения, комиссии, инспекторы при отделах милиции по делам несовершеннолетних, органы власти (Муниципалитеты, управы), Советы ветеранов, Общества инвалидов, отделы социального обеспечения, различные центры социальной адаптации детей-инвалидов, центры реабилитации, общеобразовательные школы, специализированные школы, интернаты, детские дома, приюты, центры занятости, центры психологической помощи, благотворительные фонды и многие другие учреждения и организации.

Роль юристов в квалифицированной правовой поддержке для всех слоев населения, в том числе социально незащищенных, имеет особое значение.

Это предоставление льготным категориям граждан устных и письменных консультаций, составление исковых заявлений, ходатайств и жалоб в государственные и общественные организации, судебные дела, трудовые споры, пенсионные проблемы и т.п.

Чтобы осуществлять квалифицированную консультацию и помощь по социальной защите, юрист должен иметь определенную подготовку. Поэтому мы считаем, что в процессе обучения в вузе особое внимание следует уделять профессиональной подготовке будущих юристов к работе с незащищенными категориями населения.

Будущий юрист должен быть готов к деятельности различного характера: восстановление нарушенных прав людей с инвалидностью; оказание помощи военнослужащим; назначение правильной пенсии в полном объеме и т.д. То есть юрист по вопросам социальной защиты призван помочь гражданам получить максимальную пользу от государства, в соответствии с действующим законодательством.

В Северо-Кавказской государственной гуманитарно-технологической академии сложились определенные традиции по профессиональной подготовке будущих юристов, в том числе в исследуемом нами направлении. Первоначально юридический институт был образован как факультет бизнеса и права в 1995 году. Затем в 2009 году факультет был преобразован в Институт управления и предпринимательства, который занимался подготовкой в том числе бакалавров по юриспруденции. В июне 2014 года было принято решение о создании Юридического института в структуре академии.

Основная профессиональная образовательная программа по направлению подготовки 40.03.01 – Юриспруденция, которая реализуется в СКГГТА, включает дисциплины, изучение которых направлено на

формирование общекультурных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций студентов. На наш взгляд, целый ряд дисциплин учебного плана имеет потенциал для более эффективного формирования знаний студентов в работе с социально незащищенными категориями населения. Это такие дисциплины, как право социального обеспечения, трудовое право, гражданское право, нотариат, административное право, муниципальное право, теория государства, международное право, жилищное право, адвокатская деятельность, семейное право.

В то же время, качественное юридическое образование невозможно без практической направленности образовательных программ. Об этом справедливо замечает С.С.Алексеев, который считал, что «критерием высокой классности юриста-профессионала должно считаться знание и умение применять на практике такого рода знания. А значит, и их разработанность в юридической науке, а также соответствующая указанным требованиям организация подготовки юристов-профессионалов» [1].

В этом смысле юридическая клиника, функционирующая как структурное подразделение академии, является эффективным средством формирования практических навыков студентов. Ее деятельность имеет непосредственное отношение к теме нашего исследования.

Создание юридических клиник в России имеет свою историю. Первая такая клиника была организована при Казанском университете Д.И. Мейером в середине 19 века. «Сущность проекта заключалась в том, чтобы дать возможность студентам при изучении догматики права ознакомляться с практическим применением законов. С этой целью профессора и приглашаемые для этого юристы-практики должны были в присутствии студентов давать советы всем обращающимся к ним за даровой консультацией. Консультация назначалась раз в неделю от 6-8 вечера. На студентов возлагалась обязанность делопроизводства, составление бумаг» [5]. По истечении десяти лет деятельность клиники была прекращена в связи с отсутствием официального статуса и источников финансирования. Но дискуссия о необходимости подобных клиник продолжалась. За открытие правовых консультаций при университетах выступили И.С.Иосилевич, К.Дыновский, А.Люблинский, Г.Ф.Шершеневич, однако идея не была воплощена.

Современное юридическое образование в России вернулось к традиции создания юридических клиник при вузах в 90-х годах прошлого столетия.

Тридцатого сентября 1999 г. вышел приказ Министерства образования РФ от № 433 «О правовых консультациях («правовых клиниках») для населения на базе ВУЗов, осуществляющих подготовку юридических кадров», что на законодательном уровне ориентировало юридические вузы на профессионально-практическую подготовку студентов посредством студенческих правовых консультаций. Уже к 2010 году количество подобных клиник насчитывало более 200. Их деятельность в настоящее время регулируется ст.23 Федерального закона РФ «О бесплатной юридической помощи в Российской Федерации» от 21.11.2011 №324-ФЗ и Приказом Министерства образования и науки России «Об утверждении Порядка создания образовательными учреждениями высшего профессионального образования юридических клиник и порядка их деятельности в рамках негосударственной системы оказания бесплатной юридической помощи» от 28.11.2012 № 994.

Т.А. Федюнина, анализируя роль юридических клиник в современной России, обозначила функции этого феномена: образовательная (направленная на профессиональную подготовку квалифицированных юристов); социальная (связанная с оказанием бесплатной юридической помощи населению), воспитательная (способствующая воспитанию взглядов и убеждений будущих юристов, осознанного соблюдения при общении норм профессиональной этики), коммуникативная (связанная с процессом развития социальных и межличностных отношений, навыков общения и взаимодействия с клиентами), научно-исследовательская (связанная с проведением научных исследований, проведением семинаров и конференций в сфере практического образования) [4, 157-164].

Юридическая клиника Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Северо-Кавказская государственная гуманитарно-технологическая академия» является его структурным подразделением и предназначена, прежде всего, для оказания бесплатной правовой помощи гражданам, нуждающимся в социальной поддержке. В этом смысле деятельность клиники дает возможность студентам на практике, в естественных условиях погружаться в будущую профессиональную деятельность, одним из направлений которой является работа с незащищенными категориями населения. Это действующая база практик академии.

В процессе работы с клиентами закрепляются теоретические знания студентов, они пытаются решить проблемы граждан, нуждающихся в правовой помощи и защите.

Коллектив клиники состоит из заведующего, преподавателей-кураторов, студентов-консультантов. Преподавателями-кураторами являются преподаватели Юридического института академии. К работе в клинике привлекаются студенты, начиная с 3 курса очной и заочной форм обучения под руководством преподавателя. Примечательно, что к работе в клинике допускаются также студенты 2 курса очной формы обучения, но без права консультирования граждан. Для стимулирования их последующего активного участия в оказании правовой помощи таким студентам даются некоторые поручения справочного характера.

Прежде чем приступить к консультированию граждан, студенты в обязательном порядке проходят собеседование. При этом они должны продемонстрировать необходимые знания по предполагаемому кругу вопросов, с которыми граждане чаще всего обращаются за консультациями.

В свободное от приема посетителей время студент-консультант работает над ответами на ранее полученные вопросы самостоятельно, либо с помощью куратора. Нами выявлено, что наиболее частые проблемы, с которыми обращаются граждане в клинику, связаны с вопросами семейного, наследственного, жилищного, земельного, пенсионного характера.

Выводы. Таким образом, студент - клиницист, изучая на практике различные ситуации реальных клиентов, осмысливает эти ситуации по- иному, чем на лекциях и семинарских занятиях, где ситуации представлены в абстрактном виде, оказание реальной помощи человеку мотивирует студента на познание тонкостей будущей профессии. Поэтому деятельность в юридической клинике является значимой для студента. Наряду со знаниями будущие юристы получают представление о правовых ценностях, в том числе о правах человека, не защищенного в социальном отношении. Происходит личностное и профессиональное становление будущего юриста. Благодаря деятельности клиники обеспечивается формирование практических навыков комплексного анализа юридических документов.

Работа студентов в юридической клинике с гражданами показала, что к этому виду деятельности их нужно специально готовить. С этой целью в академии разрабатываются и преподаются специальные курсы, проводятся специальные занятия.

Подводя итог, следует сделать вывод о том, что в период работы в клинике у студентов - будущих юристов формируется осмысление ими своей социальной роли (миссии), накопление опыта работы с социально незащищенным гражданами. Новое поколение юристов начинает осознавать право в социальном контексте.

Литература:

1. Алексеев, С.С. Право: азбука-теория-философия. Опыт комплексного исследования / Алексеев С.С. - М.: Статут, 1999. – 712 с.
2. Смирнов Г.С. Социальная защита населения постсоветской России в современной отечественной литературе // Современное общество и власть. – 2016. - № 4(10), - С. 17-33.
3. Тепликов В.Б. Психолого-педагогические условия цепции студентов юридического вуза: автореф. дис. … канд. психол. наук. М., 2006.
4. Федюнина Т.В. Правовая клиника как образовательный проект в подготовке будущих юристов // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. - 2014. - № 4. - С. 157-164.
5. Шершеневич, Г.Ф. Наука гражданского права в России / Г.Ф.Шершеневич/[Электронный ресурс]. – Режим доступа: //http://civil. consultant.ru/elib/books/7/page_10.html#8/

Педагогика

УДК 378

кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии Булуева Шумисат Исмаиловна
ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет» (г. Грозный);
кандидат педагогических наук, преподаватель кафедры огневой подготовки Баланов Сергей Александрович
ФГКВОУ ВО «Новосибирский военный институт имени генерала армии И. К. Яковлева войск национальной гвардии Российской Федерации» (г. Новосибирск)

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩЕГО БАКАЛАВРА

Аннотация. В статье изучен процесс формирования профессиональной компетентности будущего бакалавра в профессиональной подготовки в вузе. Сделан вывод о том, что под профессиональной компетентностью мы понимаем сложную индивидуально-психологическую совокупность теоретических знаний, практических умений и значимых личностных качеств, обусловливающих готовность специалиста к активной трудовой деятельности.

Ключевые слова: профессиональная компетентность, профессиональная подготовка, будущий бакалавр, студент, компетенции.

Annotation. The article examines the process of formation of professional competence of the future bachelor in vocational training at the university. It is concluded that by professional competence we understand the complex individual psychological set of theoretical knowledge, practical skills and significant personal qualities that determine the willingness of a specialist for active labor activity.

Keywords: professional competence, professional training, future bachelor, student, competence.

Введение. В последние годы главная задача российской образовательной политики – обеспечение современного качества образования на основе сохранения его фундаментальности и соответствия актуальным и перспективным потребностям личности, общества и государства. Для достижения нового качества профессионального образования наряду с другими положениями будут осуществляться: углубление в высшей школе интеграционных и междисциплинарных программ, соединение их с высокими технологиями; информатизация образования и оптимизация методов обучения, активное использование технологий открытого образования.

Изложение основного материала статьи. Новая парадигма образования требует от будущих бакалавров способности к перманентному переосмыслению собственной педагогической позиции, корректировке взглядов на самого себя, последовательной работы со своими мотивами, стремлениями, осознания ценностных освоений своей деятельности.

Серьезные дискуссии ведутся сегодня между сторонниками двух подходов в образовании: информационно-просветительского и компетентностного. Сторонники последнего делятся на две группы. Представители одной из них противопоставляют результат процесса образования с использованием информационно-просветительского подхода (квалификацию) и конечный продукт компетентностного подхода (компетентность), утверждая, что компетентность являет собой нечто прямо противоположное привычной триаде «знания – умения – навыки» (ЗУН). Представители другой группы ученых выводят компетентность из квалификации, считая, что первое без второго невозможно, и формируют понятие компетентности как сумму ЗУН и личного отношения индивидуума к ним. Между тем, еще в 1996 г. в докладе, представленном ЮНЕСКО, под названием «Образование – сокрытое сокровище», отмечалось, что компетентность включает в себя квалификацию, дополненную личностным отношением и умением использовать полученные в процессе обучения знания в практической профессиональной деятельности.

По мнению Е.О. Ивановой [5], актуальность компетентностного подхода заключается в том, что:

– образовательный результат «компетентность» как совокупность мотивационно-ценностных, когнитивных составляющих в большей мере соответствует общей цели образования – подготовке гражданина, способного к активной социальной адаптации, самостоятельному жизненному выбору, к началу трудовой деятельности и продолжению профессионального образования, к самообразованию и самосовершенствованию;

– в нем соединяются интеллектуальная, навыковая и эмоционально-ценностная составляющие образования;

– содержание образования, в том числе и стандарты, должно пристраиваться по критерию результативности, которая, однако, выходит за границы ЗУН;

– «компетентность» выпускника, заложенная в образовательных стандартах, неминуемо повлечет за собой существенное изменение не только в содержании образования, но и в способах его освоения, а значит, в организации образовательного процесса в целом;

– данный подход обладает ярко выраженной интегративностью, объединяя в единое целое соответствующие умения и знания, относящиеся к широким сферам деятельности, и личностные качества, обеспечивающие эффективное использование ЗУН для достижения цели.

Анализ литературы показывает, что, несмотря на то, что термин «компетентность» вошел даже в проект стандарта общего образования, в научно-образовательном обществе пока не выработано единого мнения о его трактовке. Общим для всех определений является понимание компетентности как способности личности справляться с самыми различными задачами.

В словаре иностранных слов под «компетенцией» понимается «круг полномочий какого-либо органа или должностного лица; круг вопросов, в котором данное лицо обладает познанием, опытом»; компетентность означает «обладание компетенцией; обладание знаниями, позволяющими судить о чем-либо» [11]. Похожую трактовку дает словарь С.И. Ожегова, в котором «компетенция – это круг вопросов, в которых кто-нибудь хорошо осведомлен; круг чьих-нибудь полномочий, прав, а понятие «компетентный» означает – знающий, осведомленный, авторитетный в какой-либо области, обладающий компетенцией» [9].

Распространена трактовка компетенции как интегральной характеристики, распадающейся на спектр отдельных компетенций, меру соответствия знаний, умений и опыта реальному уровню сложности выполняемых задач и решаемых проблем [8].

При этом автор указывает, что нельзя игнорировать и владение учащимися системой знаний, «которые играют основную роль в подготовленности к той или иной деятельности: овладение любой компетенцией предполагает возможность ориентироваться в системе знаний и способности обнаружить в ней такие знания, которые необходимы для решения конкретной проблемы».

В настоящее время в педагогике идет научная дискуссия, направленная на исследование категорий «компетентность» и «компетенция» в современной образовательной парадигме, проблемы обучения компетентного работника, компетентности как свойства личности, формирование компетенций специалиста.

Компетенции, указывает А.А. Вербицкий, являются важными результатами образования и поэтому должны быть сформированы у всех обучающихся, пронизывать все предметы, проходить через все уровни образования. Среди ключевых компетенций И.А. Зимняя называет информационную, коммуникативную и языковую компетенции [4].

А.В. Хуторской отмечает, что введение понятия «компетенция» в практику обучения позволит решить типичную проблему, когда обучающиеся, овладев набором теоретических знаний, испытывают значительные трудности в их реализации при решении конкретных задач или проблемных ситуаций [12].

Базовыми категориями компетентностного подхода являются понятия «компетентность» и «компетенция».

Компетентности – это содержательные обобщения теоретических и эмпирических знаний, представленных в форме понятий, принципов, смыслообразующих положений. Компетентности теоретического уровня обобщения отражают внутренние связи и отношения предметов и явлений действительности, их конкретизация выражается в понятиях, законах, принципах.

Компетенция – это обобщенные способы действий, обеспечивающих продуктивное выполнение профессиональной деятельности. Это способности человека реализовывать на практике свою компетентность. Ядром компетенции являются деятельностные способности – совокупность способов действий.

Категория «компетентность» шире понятия знания, или умения, или навыка, – оно включает в себя не только когнитивную, этическую, социальную и поведенческую составляющие, оно объединяет результаты обучения (знания и умения), систему ценностных ориентаций, привычки и др.

И.А. Зимняя определяет компетентность как основывающийся на знаниях интеллектуально и личностно обусловленный опыт социально-профессиональной жизнедеятельности человека; компетенцию – как внутренние, потенциальные, психологические образования, представляющие программы (алгоритмы) действий, систем ценностей и отношений [4].

В работе В.В. Кюршуновой [7] проведен анализ данного понятия, который показал, что:

– компетентность является интегративной, комплексной характеристикой личности;

– понятие компетентности включает в себя знания, умения и навыки, но не составляет прямую производную от их суммы;

– помимо когнитивной и операционально-технологической, данное понятие включает в себя мотивационную, этическую, социальную, поведенческую составляющие;

– компетентность приобретается и проявляется в деятельности (учебной, профессиональной, социальной, бытовой и т.п.) и связана со способностью осмысленно применять комплекс знаний, умений и навыков для решения конкретных задач или проблемных ситуаций.

Сегодня, реализуя компетентностный подход, Россия опирается на международный опыт, адаптируя его к собственным традициям и потребностям. В Стратегии модернизации российского образования предлагается разграничить ключевые компетентности по сферам:

– «компетентность в сфере самостоятельной познавательной деятельности, основанная на усвоении способов приобретения знаний из различных источников информации, в том числе внешкольных;

– компетентность в сфере гражданско-общественной деятельности (выполнение ролей гражданина, избирателя, потребителя);

– компетентность в сфере социально-трудовой деятельности (в том числе умение анализировать ситуацию на рынке труда, оценивать собственные профессиональные возможности, ориентироваться в нормах и этике трудовых взаимоотношений, навыки самоорганизации);

– компетентность в бытовой сфере (включая аспекты собственного здоровья, семейного бытия и проч.);

– компетентность в сфере культурно-досуговой деятельности (включая выбор путей и способов использования свободного времени, культурно и духовно обогащающих личность)» [6].

При этом указывается, что список ключевых компетентностей будет уточняться.

А.В. Хуторской выделяет семь ключевых образовательных компетентностей: ценностно-смысловая, общекультурная, учебно-познавательная, информационная, коммуникативная, социально-трудовая и компетенция личностного самосовершенствования [12].

Анализ различных отечественных (И.А. Зимняя, А.В. Хуторской, О.Г. Смолянинова и др.) и зарубежных подходов к ключевым компетентностям показывает, что при всем их различии практически все исследователи включают в круг ключевых информационную компетентность как способность работать с информацией и использовать новые информационные технологии.

При рассмотрении проблем модернизации российской системы образования широко применяется термин «профессиональная компетентность». В современных исследованиях (К.А. Абульханова, В.А. Болотов, Д.С. Савельев, В.В. Сериков, А.А. Вербицкий, В.А. Демин, Э.Ф. Зеер, И.А. Зимняя) формирование профессиональной компетентности специалистов представляется как процесс целостного развития личности – субъекта профессиональной деятельности.

Показателями профессиональной компетентности являются: общая совокупность объективно необходимых знаний, умений, навыков; умение правильно распорядиться ими при исполнении своих функций; знание возможных последствий определенных действий; практический опыт; результат труда человека; гибкость метода и критичность мышления; профессиональные позиции, индивидуально-психологические качества и акмеологические инварианты.

А.А. Деркач рассматривает профессиональную компетентность как способность человека решать определенный круг профессиональных задач [2].

Наряду с профессиональной компетентностью говорят о межпрофессиональной компетентности как о совокупности свойств и качеств человека, позволяющих ему успешно действовать в рамках не одной, а нескольких профессий.

Рассматривая сущность профессиональной компетентности педагога, ученые до сих пор не пришли к единому мнению. Так, по мнению В.А. Сластенина, И.Ф. Исаева, А.И. Мищенко и Е.Н. Шиянова, профессиональная компетентность педагога выражает «единство его теоретической и практической готовности к осуществлению педагогической деятельности и характеризует его профессионализм» [10, с. 40]. При этом основу структуры компетентности учителя составляют многочисленные педагогические умения, характеризующие эту готовность: теоретическая готовность предполагает наличие аналитических, прогностических, проективных и рефлексивных умений; практическая готовность включает организаторские (мобилизационные, информационные, развивающие, ориентационные) и коммуникативные умения (перцептивные умения, умения вербального общения, умения и навыки педагогической техники) [10, с. 98].

Исследователи указывают, что в структуру профессиональной компетентности учителя должны входить, как минимум, такие компоненты, как профессиональные знания, профессиональные умения и профессионально значимые личностные качества.

Н.Н. Лобанова выделяет в структуре профессиональной компетентности учителя следующие компоненты:

– профессионально-содержательный (базовый) – наличие теоретических знаний по основам наук, изучающих личность человека;

– профессионально-деятельностный – профессиональные знания и умения, апробированные в действии, освоенные личностью как наиболее эффективные;

– профессионально-личностный – профессионально-личностные качества, определяющие позицию и направленность педагога как личности, индивида и субъекта деятельности.

Ряд ученых, рассматривая профессиональную компетентность педагога, выделяют ее виды. В.А. Адольф различает предметную, психолого-педагогическую и методическую компетентности учителя, которые в совокупности образуют так называемую функциональную компетентность [1].

Использование компетентностного подхода для оценки качества подготовки специалиста является новым подходом в профессиональном образовании. По нашему мнению, базисным критерием оценки результатов качества образования выступает профессиональная компетентность выпускника, определяемая как интегральная характеристика специалиста, которая определяет его способность решать профессиональные задачи, возникающие в реальных ситуациях профессиональной деятельности, с использованием знаний и жизненного опыта, ценностей и наклонностей [13; 14].

Важную роль в обеспечении развития образования России играют информационные и коммуникационные технологии, ориентированные на удовлетворение потребностей общества в специалистах, способных сохранить и применить в своей будущей практике научный потенциал в области перспективных информационных технологий, а также решить задачу интеграции российской информационной инфраструктуры и новых моделей образования. В стандартах третьего поколения + описаны компетенции, при помощи которых студент должен уметь осуществлять поиск и использование информации, необходимой для эффективного выполнения профессиональных задач, профессионального и личностного развития, а также использовать информационные и коммуникационные технологи в профессиональной деятельности.

Выводы. Таким образом, на основе проведенного анализа научной литературы под профессиональной компетентностью мы понимаем сложную индивидуально-психологическую совокупность теоретических знаний, практических умений и значимых личностных качеств, обусловливающих готовность специалиста к активной трудовой деятельности.

Литература:

1. Адольф В.А. Профессиональная компетентность современного учителя: монография. – Красноярск: Краснояр. гос. ун-т, 1998. – 310 с.

2. Акмеология: учебник / под общ. ред. А.А. Деркача. – М.: РАГС, 2002. – 650 с.

3. Архипова А.И., Дмитриева И.В. Проблема формирования информационно-коммуникационной компетентности педагогов в системе повышения квалификации // XV конференция-выставка «Информационные технологии в образовании»: сборник трудов участников конференции. Ч. II. – М.: «БИТ про», 2005. – С. 16–18.

4. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая компетентность подхода в образовании // Труды методологического семинара «Россия в Болонском процессе: проблемы, задачи, перспективы». – М.: ИЦ проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 38 с.
5. Иванова Е.В. Информационная компетентность учителя в современной школе // Развитие научного педагогического знания: проблемы, подходы, результаты: сборник научных статей аспирантов / под ред. А.П. Тряпицыной. – СПб.: НШХ СПбГУ, 2003. – Вып. 1. – С. 45–47.
6. Концепция модернизации Российского образования на период до 2010 года. – Оренбург: [Б.и.], 2002. – 23 с.
7. Кюршунова В.В. Становление информационной компетентности будущих учителей начальных классов: дисс. … канд. пед. наук. – Петрозаводск, 2006. – 187 с.
8. Наумик Е.Г. Компетентностный подход в корпоративном управлении // Бизнесинформ. – 2010. – № 9.
9. Ожегов С.И. Словарь русского языка: 70000 слов / под ред. Н.Ю. Шведовой. – М.: Русский язык, 1990. – 900 с.
10. Сластенин В.А., Подымова Л.С. Педагогика: инновационная деятельность. – М.: Магистр, 1997. – 308 с.
11. Современный словарь иностранных слов. – СПб., 1994. – 752 с.
12. Хуторской А.В. Ключевые компетентности как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования: ученик в обновленной школе. – М.: ИОСО РАО, 2002. – С. 135–137.
13. Абайханов А.Р., Абайханов Р.С., Абдурахманова П.Д., Агарагимова В.К., Айтмагамбетова Р.Х., Асильдерова М.М., Ахметова Б.З., Бесаева А.Г., Бородина Д.С., Выхристюк М.С. и др. // Актуальные проблемы гуманитарных наук: история и современность: коллективная монография – М., 2018
14. Абдурахманова П.Д., Агарагимова В.К., Амамбаева Н. С., Асильдерова М.М., Бен А.М., Гаджиева П.Д., Гадзаова Л.П., Дзидзоева С.М., Ерина И.А., Зембатова Л.Т., Идрисова П.Г., Касторнова В.А., Киргуева Ф.Х., Клушина Е.А., Клушина Н.П. и др. // Личность в современной реальности: педагогические, психологические, лингвистические, правовые аспекты: коллективная монография - М., 2018

Педагогика

УДК: 378.147.88

кандидат педагогических наук, доцент Буторина Анастасия Николаевна
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Северный (Арктический) федеральный университет имени М. В. Ломоносова» (г. Архангельск);
кандидат педагогических наук Малыхина Елена Владимировна
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Северный (Арктический) федеральный университет имени М. В. Ломоносова» (г. Архангельск);
кандидат педагогических наук, доцент Филиппова Ирина Викторовна
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Северный (Арктический) федеральный университет имени М. В. Ломоносова» (г. Архангельск)

ИЗМЕНЕНИЕ ПОДХОДА К ФОРМИРОВАНИЮ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩИХ СОЦИАЛЬНЫХ ПЕДАГОГОВ ПРИ ОРГАНИЗАЦИИ ПРАКТИКИ

Аннотация. В статье представлена попытка рассмотреть один из подходов к организации педагогической практики будущих социальных педагогов в контексте компетентностного подхода; приведен пример и представлены подходы к реализации и организации некоторых видов учебной и производственной (педагогической) практики.

Ключевые слова: социальный педагог, взаимодействие педагогов и студентов, педагогическая практика, учебная практика, социально-педагогическая деятельность, компетентностный подход.

Annotation. The article presents an attempt to consider one of the approaches to the organization of pedagogical practice of future social teachers in the context of the competence approach; an example is given and examples of the implementation and organization of some types of educational and industrial (pedagogical) practice are presented.

Keywords: social pedagogue, interaction of teachers and students, pedagogical practice, educational practice, social and pedagogical activity, competence approach.

Введение. Современные тенденции развития образования, реализация компетентностного подхода, обновление содержания образования и нормативно-правовых документов, регламентирующих образовательный процесс, вносят существенные изменения, коррективы в том числе и в процесс подготовки специалистов. На сегодняшний день образование связано с постоянной актуализацией профессиональных знаний и компетенций, адаптацией профессионального знания и опыта к современным реалиям профессиональной деятельности. В данных условиях наиболее приемлемым, быстрым и эффективным решением этого вопроса является создание и развитие такой системы подготовки будущих специалистов, которая будет учитывать инновационные процессы, происходящие в системе профессионального образования: изменение в ценностных ориентациях современных студентов (духовности, моральных установок, гражданской идентичности); направленность на саморазвитие, самовоспитание и самосовершенствование личности будущего специалиста.

В современных федеральных государственных образовательных стандартах высшего образования определено увеличение количества часов на практику студентов, получающих высшее педагогическое образование, а так же повышены требования к организации практики и закреплению за ней перечня профессиональных компетенций. Однако, несмотря на имеющийся опыт и значительное количество публикаций, посвященных проблеме практики студентов вузов, на сегодня остаются неосвещенными, либо освещенными достаточно слабо, вопросы концептуализации и научно-методического сопровождения практики студентов в условиях реализации компетентностного подхода, а особенно – практики у студентов, будущих специалистов, так называемых, помогающих профессий. Это связано, на наш взгляд, с тем, что имеющиеся в практике работы вузов публикации отражают описание педагогических и психологических

заданий к педагогической практике студентов [4; 6], либо отдельные целевые позиции и соответствующие авторские приемы организации практики [6, с. 145].

Практика является важнейшим элементом в педагогическом процессе вуза, системообразующим элементом профессиональной подготовки будущего специалиста. Она является обязательной и представляет собой вид учебных занятий, непосредственно ориентированных на профессионально-практическую подготовку обучающихся, так как закрепляет знания и умения, приобретаемые обучающимися в результате освоения теоретических курсов, вырабатывают практические навыки и способствуют комплексному формированию общекультурных (универсальных) и профессиональных компетенций обучающихся, формированию профессиональной готовности студентов к работе в социально-педагогической сфере, овладение видами профессиональной деятельности на уровне, соответствующем квалификации «специалист». Такой подход к пониманию значения практики позволяет рассматривать ее как один из основных факторов профессионально-личностного становления специалиста, выполняющего интегрирующую функцию между теоретическим и практическим обучением будущих социальных педагогов [5].

Изложение основного материала статьи. Выше сказанное стимулирует современных преподавателей к применению в своей профессиональной деятельности не всегда привычных форм и методов организации не только обучения, но и практики будущих специалистов - социальных педагогов.

Эффективность практики студентов во многом зависит от ее организации. Практика как форма профессиональной подготовки студентов является частью государственного образовательного стандарта высшего образования. Она обеспечивает студенту овладение следующим видам профессиональной деятельности, закрепленных в федеральном государственном образовательном стандарте высшего образования по специальности 44.05.01 «Педагогика и психология девиантного поведения» (уровень специалитета) от 19.12.2016 г. №1611 [9]:

- воспитательная (социально-педагогическая);
- диагностико-коррекционная;
- правоохранительная;
- экспертно-консультационная;
- научно-исследовательская;
- организационно-управленческая;
- педагогическая.

Конкретные виды профессиональной деятельности, к которым в основном готовится специалист, определяются высшим учебным заведением совместно с заинтересованными работодателями.

У профессорско-преподавательского состава кафедры педагогики и психологии детства Северного (Арктического) федерального университета имени М.В.Ломоносова (кафедра готовит социальных педагогов с 2001 г.) накоплен достаточный опыт как в организации практики студентов, так и в моделировании ее содержания с учетом современных тенденций и актуальных нормативных документов, например, стандарта педагога, который не так давно вступил в силу [6; 7; 8]. В учебном плане и в Основной образовательной программе по специальности «Педагогика и психология девиантного поведения» (уровень специалитета) все представленные практики делятся на учебные и производственные (педагогические). Студенты попадают в социозащитные и образовательные организации/учреждения с первого семестра первого курса. Приведем в качестве примера содержание и структуру некоторых видов практик, реализуемых кафедрой педагогики и психологии детства.

Учебная практика, практика по получению первичных профессиональных умений предполагает ознакомление обучающихся первого курса с учреждениями образования, его условиями, материальной базой. Ознакомление с системой и спецификой организации социально-педагогической работы в учреждении образования, его направлениями, изучение системы работы социального педагога, особенностей работы службы психолого-педагогического и социально-педагогического сопровождения, изучение и анализ материалов по планированию, ознакомление с системой взаимодействия социального педагога конкретного учреждения с другими социальными институтами. Данная практика имеет пропедевтический и опережающий характер, так как проводится в первом семестре, протекает параллельно с учебным процессом и курсом «Введение в социально-педагогическую деятельность». Особенностью этой практики также является активный характер, поскольку студенты включаются в социально-педагогическую деятельность через формирование первоначальных представлений о содержании социально-педагогической деятельности сразу же в позиции ответственного субъекта. Освоение студентами основных направлений социально-педагогической деятельности происходит как в различных организациях и учреждениях (школы и детские сады, подразделения по делам несовершеннолетних органов внутренних дел, комиссии по делам несовершеннолетних и защите их прав, социальные центры, реабилитационные учреждения), так и в аудитории при решении различных типов социально-педагогических задач. Что свидетельствует о концентрическом характере данной практики.

Практика по получению первичных профессиональных умений позволяет наглядно проиллюстрировать не только учреждения и специалистов, с которыми взаимодействует социальный педагог, но и те учреждения, в которых может работать будущий выпускник тем самым, продолжая специализацию и профессиональную ориентацию студентов. Кроме того, учебная практика создаёт основу для изучения таких предметов, как социальная педагогика, теории и концепции социальной педагогики, методики работы социального педагога и ряда других.

На третьем курсе студенты выходят на Производственную практику в общеобразовательные организации. Мы между собой ее называем практикой в школе, которая в течение нескольких лет реализуется в авторском варианте [1; 2; 3] и способствует формированию не только профессиональных и специальных профессиональных компетенций, но и общепрофессиональных компетенций в полном объеме. Это имеет принципиальное значение в содержательных, организационных, средовых и технологических составляющих практической подготовки студента. Нами разработан целостный, пятинедельный, цикл занятий для студентов, включающий выход в школы города. Данная модель реализации практики, на наш взгляд, реализуется достаточно успешно при наличии системы специальной теоретической подготовки будущих социальных педагогов и реализации постоянно действующего семинара для специалистов

помогающих профессий, принимающих наших студентов в свои учреждения и организации с первого курса, на кафедре педагогики и психологии детства.

Подготовка к практике (первая неделя), а в последствии — рефлексия (последняя неделя), происходят опосредованно через выполнение системы заданий на учебных занятиях, и начинается задолго до начала практики в ходе выхода на практические и лабораторные занятия в образовательные организации города. Основное содержание практики (вторая - четвертая недели практики) реализуются непосредственно в школах, в тесной взаимосвязи: преподаватель вуза — социальный педагог школы — студент.

Нами продумана не только особая структура практики, но и так называемые «методические дни» на кафедре (каждая пятница). В такие дни студенты приходят на кафедру, где проводятся особые учебные занятия методического характера. В таком формате обучающиеся имеют возможность задать накопившиеся вопросы, решить возникшие проблемы, скорректировать при необходимости следующую неделю практики, получив на кафедре консультацию нескольких преподавателей, спланировать исследование по курсовому проекту. Преподавателям такие встречи помогают осуществить не только контроль деятельности студента, но и максимально учесть запросы и потребности образовательных организаций – баз практик, осуществляя при этом связь с потенциальными работодателями.

Так же отметим, что основное содержание практики, ключевые задания, схемы для осуществления анализа и написания разного рода характеристик, ключевые бланки и документы, отражающие систему работы социального педагога образовательной организации, отражены авторским коллективом в рабочей «Тетради на печатной основе» [3], которую студенты заполняют в ходе педагогической практики.

Практика по получению профессиональных умений и опыта профессиональной деятельности, педагогическая практика по профилю специализации помогает студентам выпускных курсов в овладении практическими умениями и формированию опыта самостоятельной профессиональной деятельности на основе развития комплекса общекультурных и профессиональных компетенций проходит на четвертом курсе. В ходе практики происходит развитие интереса к профессиональной деятельности; формирование у студентов важнейших практических навыков в различных видах социально-педагогической и психологической работы с детьми и подростками группы риска и их отработка в условиях учреждений образования, в центрах и учреждениях психологической и комплексной помощи, в подразделениях по делам несовершеннолетних ОВД, в комиссии по делам несовершеннолетних и защите их прав, а также развитие профессионального мировоззрения и личностно-профессиональных качеств, необходимых для осваиваемой профессиональной деятельности.

В течение трех недель студенты имеют возможность на практике в социозащитных учреждениях изучать и анализировать технологии комплексного сопровождения детей, оказавшихся в тяжелой жизненной ситуации или детей группы риска; проектировать собственную профессиональную деятельность. Под руководством специалистов-практиков студенты знакомятся с сущностью психосоциальных проблем; с видами отклонений социального и личностного развития детей и подростков; изучают признаки семейной дисфункции. Рефлексия в рамках итоговой конференции позволяет обозначить результаты, определить проблемные поля и наметить перспективы дальнейшей социально-педагогической деятельности по профилю специализации подготовки.

Выводы. Область профессиональной деятельности специалистов, обучавшихся по программе «Педагогика и психология девиантного поведения» [9] включает в себя решение комплексных задач в сфере психолого-педагогической работы с проблемами девиантного поведения детей, подростков и взрослых, профилактики девиантного поведения, сопровождения детей и подростков группы риска, коррекции и реабилитации детей, подростков и взрослых с девиантным поведением. Выпускник должен уметь: осуществлять психолого-педагогическую экспертизу и прогнозирование; реализовывать психолого-педагогическое обеспечение социальной работы по защите прав и законных интересов детей и подростков; участвовать в социальном оздоровлении семьи; предупреждать безнадзорность, беспризорность, девиантное поведение детей и подростков; участвовать в профилактике правонарушений несовершеннолетних в системе учреждений образования, социальной защиты населения, в правоохранительных органах и других учреждениях и организациях, работающих с детьми, подростками и взрослыми с проблемами в поведении и др.

И в этом, на наш взгляд, может помочь учебная и производственная (педагогическая) практика. Таким образом, деятельность студентов во время прохождения практики направлена на закрепление умений и навыков учебной, научной и профессиональной деятельности, а также личностного развития и профессионального становления. Так же во время прохождения практики у студента есть возможность убедиться в правильности профессионального самоопределения, осознать социально-педагогический смысл своей деятельности, общественную ценность своей работы. Происходит становление студента как специалиста, выработка своего индивидуального стиля работы. Практическая подготовка является ведущим звеном в профессиональном социально-педагогическом образовании студентов. При этом кафедра имеет возможность составить своего рода образовательный маршрут практически для каждого обучающегося, с учетом его интересов и склонностей, не потеряв связи с потенциальными работодателями, образовательными и социозащитными организациями и учреждениями г. Архангельска и области.

Литература:

1. Брутова М.А., Буторина А.Н., Малыхина Е.В., Маракушина И.Г. Теоретические и методические основы социально-педагогической деятельности специалиста: учебное пособие. – Архангельск: КИРА, 2017. – 158 с.

2. Буторина А.Н., Маракушина И.Г. Социально-педагогическая деятельность в школе: учебно-методическое пособие. – Архангельск: КИРА, 2012. – 87 с.

3. Буторина А.Н., Маракушина И.Г., Малыхина Е.В. Психолого-педагогическая деятельность в школе: учебное пособие. – Архангельск: КИРА, 2014. – 106 с.

4. Гущина Т.И., Андреева И.Г. Становление профессиональной субъектности будущих юристов на этапе ранней профессионализации // Психология в вузе. – 2010. - № 1. – С. 27-40.

5. Малыхина Е.В. Изменения к профессиональным требованиям специалистов социальной сферы с введением новых федеральных государственных образовательных стандартов // Вестник ТОГИРРО. - 2017. - № 1. - С. 175-179.

6. Маракушина И.Г., Буторина А.Н. Модель организации и методического сопровождения педагогической практики на основе компетентностного подхода // Вестник Поморского университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. – 2011. - № 6. – С. 144-150.
7. Павозкова О.Е., Голоухова Г.Н., Старостина Е.Н. Модель педагогической практики как процесса подготовки специалиста к решению профессиональных задач // Традиции и инновации в подготовке социальных педагогов: монография / отв.ред. И.Г.Маракушина. – Архангельск: КИРА, 2010. – 295 с.
8. Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель). Приказ Министерства труда и социальной защиты РФ №544н. Электронный ресурс. [Режим доступа]: http://www.consultant.ru/ (дата обращения 22.11.2018).
9. Федеральный государственный образовательный стандарт по специальности 44.05.01 «Педагогика и психология девиантного поведения». Электронный ресурс. [Режим доступа]: http://xn--80abucjiibhv9a.xn--p1ai/ (дата обращения 22.11.2018).

Педагогика

УДК:37.016:741

кандидат педагогических наук, доцент Валикжанина Светлана Владимировна
Государственное автономное образовательное учреждение высшего образования города Москвы «Московский городской педагогический университет» (г. Москва);
кандидат педагогичсеких наук, доцент Ноздрачева Мария Викторовна
Государственное автономное образовательное учреждение высшего образования города Москвы «Московский городской педагогический университет» (г. Москва)

ФОРМИРОВАНИЕ ЗНАНИЙ ПО ОСНОВАМ ЦВЕТОВЕДЕНИЯ У УЧАЩИХСЯ ДЕТСКОЙ ШКОЛЫ ИСКУССТВ

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы формирования знаний у учащихся по основам цветоведения на начальном этапе обучения в детской школе искусств. На основе проведенного анализа знаний, умений и навыков учащихся пользоваться цветом как средством художественного выражения, были выявлены проблемы. В связи с этим предложена программа, направленная на развитие навыков художественного восприятия, умение пользоваться цветом как средством художественного выражения.
Ключевые слова: творческая деятельность, изобразительное искусство, система обучения, цветоведение, колорит, живопись, оттенки, палитра, детская школа искусств.
Annotation. The article deals with the formation of students knowledge of the basics of color science at the initial stage of education in the childrens art school. Based on the analysis of knowledge, skills and abilities of students to use color as a means of artistic expression, problems that affect the performance of studentscreative activity were identified. In this regard, the proposed program aimed at developing the skills of artistic perception, the ability to use color as a means of artistic expression.
Keywords: creative detail, visual arts, system of education, color science, color, painting, shades, palette, childrens art school.

Введение. Изобразительная деятельность детей является одним из необходимых условий активного познания окружающей действительности. Воспроизведение красоты окружающего мира, выражение личного отношения к этой красоте художественно-выразительными средствами достигается благодаря овладению определенной суммой изобразительных знаний, умений и навыков, благодаря художественным способностям, сформированному интересу к изобразительному искусству, эстетической потребности и творческой деятельности. Цвет в развитии ребенка является одним из активных факторов не только психологического, но и физиологического воздействия. В связи с этим перед педагогом изобразительного искусства стоит важная задача – развить потенциальные творческие способности через активизацию их продуктивной познавательной деятельности. Развитие навыков художественного восприятия, умение пользоваться цветом как средством художественного выражения – важнейшие отправные элементы в развитии сложного комплекса, который называют мироощущением. Изучение цвета способствует формированию личных чувств в отношении к природе, людям, обществу. Таким образом, приобщение детей к культуре цвета является важной педагогической проблемой.

Изложение основного материала статьи. Многие исследователи детского творчества отмечали, что цвет является наиболее характерным проявлением возрастных возможностей ребенка в изобразительной деятельности. В рисунках дошкольников и младших школьников хорошо видно как постепенно формируется эстетическое отношение к действительности. Чаще всего оставляя простой карандаш в стороне, они выбирают цветные материалы и добиваются в рисунке весьма тонкой передачи эмоционального настроения. Можно так же отметить, что некоторые дети 7- 9 лет не умея согласовывать цвета, не смешивая их между собой, стремятся свести цветовое решение своих изображений к единому колориту. Данное обстоятельство можно рассматривать как наиболее объективный показатель проявления живописных способностей. Детские школы искусств, детские художественные школы это первое звено в системе художественного образования. Здесь ребенок знакомится с основами изобразительной грамоты, раскрывает свой творческий потенциал, что в дальнейшем, для многих является основой на пути профессионального образования. Поэтому, важно выстроить систему обучения таким образом, чтобы учащийся, в процессе художественно-творческой деятельности, знакомился с различными теоретическими аспектами изобразительного искусства (направлениями, видами, стилями, и т.д.).

Важной составляющей в общей системе обучения учащихся в детских школах искусств на занятиях по живописи, композиции, истории искусства, декоративно- прикладного искусства является изучение цвета.

Выделим основные направления:

- знания в области теории цвета и живописная грамота;
- формирование представления о цвете, основах цветовой гармонии, основах практической работы с цветом;
- эмоциональная отзывчивость на цвет, переживание и развитие чувства цвета.

Необходимо отметить, что формирование цветового восприятия в процессе обучения детей является постоянным объектом изучения многих исследователей (В.С. Кузин, С.П. Ломов, Б.М. Неменский, Т.Я. Шпикалова и др.). Так вопросы, раскрывающие особенности методики преподавания цвета детям различных возрастов представлены в исследованиях (С.Е. Игнатьева, Т.А. Копцевой, Е.И. Коротеевой, Э.И. Кубышкиной, Ю.А. Полуянова, И.Б. Ческидовой и др.). Практической работе с цветом в обучения детей декоративно-прикладному искусству посвящены исследования (Л.А. Буровкиной, В.В. Корешкова, и др.). Разработаны комплекты наглядных пособий по цвету (Е.С. Лыкова, Н.М. Сокольникова, С.И. Гудилина и др.). Данные работы создают общую теоретическую основу исследуемой проблемы, однако не решают конкретных педагогических задач формирования знаний по основам цветоведения в ДШИ на начальном этапе обучения. В современной системе художественного образования детей обучение цвету традиционно осуществляется в рамках практических занятий по живописи, и в учебных планах ДШИ отсутствует предмет «Основы цветоведения». На наш взгляд при обучении детей 7-9 лет необходима продуманная методика формирования теоретических и практических знаний основных законов цвета, его гармонии. В этом возрасте очень важно не упустить еще имеющуюся эстетическую потребность активно творить живописными средствами.

Цель. В своей практической работе мы поставили цель – разработать методику обучения основам цветоведения на начальном этапе обучения в детской школе искусств.

Результаты исследования. Наши исследования детских рисунков учащихся в возрасте 7 лет на начальном этапе обучения в детской школе искусств показали ряд общих закономерностей в работе с живописными материалами. Так обнаружились следующие общие закономерности по различным видам работ (выполнение рисунков с натуры, декоративные и сюжетные композиции): использование «чистого», «открытого» цвета, цветовая схематичность; несогласованность цветовых сочетаний, путаница по светлоте и цветовому тону. Но даже при отсутствии умения осуществлять поиск цвета на палитре большинство рисунков привлекает своей эмоциональностью. Большая часть таких композиций решается на контрастных цветовых отношениях. Наблюдается в процессе работы с учащимися, что с возрастом к 8-9 годам при отсутствии продуманной методики обучения цветовые характеристики изображения ухудшаются. Это проявляется в следующем: дети испытывают трудности при разработке общего цветового решения композиции, выборе цвета отдельных элементов, им сложно освободиться от привычных цветовых ассоциаций. В большинстве рисунков проявляется неумение пользоваться цветом как средством выразительности для передачи чувств и эмоций. В этот период видимо начинается определенная перестройка в живописной деятельности и прежний уровень исполнения работы цветом ребенка не устраивает. Многие педагоги, изучающие творчество учащихся, выделяют сложную задачу обучения видеть и воспроизводить цвет, давать эстетическую оценку.

В своем исследовании Копцева Т.А. отмечает, что на первом этапе обучения в школе искусств, ребенок чаще всего находится в рамках «обыденного» восприятия, сформированного дома, в детском саду или начальной школе, где цвет предметов в различных состояниях наделяется одним цветовым символом [2, с. 4]. В результате, при первых самостоятельных практических заданиях по живописи, учащиеся применяют подходящие краски, что приводит к условности и схематичности детского рисунка. Основная проблема здесь заключается в том, что отсутствие специальных методических разработок и слабая теоретическая подготовка педагогов и воспитателей в области цветоведения приводит к низкому уровню сформированности представлений о цвете у учащихся, что отражается на качестве их живописных работ.

Формирование умения адекватно воспринимать и воспроизводить цвет возможно при правильной организации занятий учеников младшего школьного возраста, в которых большое значение отводится упражнениям по цветоведению, а так же доступным для детского восприятия наглядным пособиям.

Важнейшими условиями формирования представлений о цвете являются:

1) Развитие умения пользоваться цветом как средством создания выразительного художественного образа;

2) Обучение работе с красками на палитре и приобретение практических навыков работы с цветовыми отношениями;

3) Знакомство с основными понятиями – цветовой тон, светлота, насыщенность, колорит, цветовая гармония и др.;

4) Знакомство с теорией гармонических сочетаний цветов и цветовым кругом;

5) Использование на занятиях наглядных пособий и игровых ситуаций, связанных с учетом эмоционального восприятия детьми окружающей действительности.

В традиционной системе обучения цветоведению большое внимание уделяется цветовым выкраскам, отрисовке готовых схем, а творческое задание является завершающим этапом обучения. Однако, учитывая возрастные особенности, мы предлагаем построить систему упражнений иначе. Наглядные пособия, схемы и таблицы должны быть опорными, а учащиеся на практике, через упражнения осваивают работу с цветом. Задания по изучению цвета могут быть организованны в рамках предмета «Основы изобразительной грамоты» как в виде краткосрочных упражнений, так и длительных тематических заданий. Обучение проводится в определенной последовательности, которая предусматривает эмоционально-образное восприятие цвета, а также постепенное усвоение учащимися теории цвета и приобретение практических навыков. В процессе знакомства с цветом применяются такие педагогические средства как наглядные пособия по цветоведению, репродукции, используются музыка и литература. Задания подбираются с учетом интересов, возрастных особенностей и учебно- познавательного опыта учащихся.

При выполнении заданий и упражнений учащиеся должны освоить новые способы решения практического задания или действия, например работы с краской на палитре. На первом этапе дети знакомятся с тремя основными и дополнительными цветами (путем смешения цветов найти спектральные цвета – «Радужный зонтик», «Северное сияние», получение оттенков дополнительных цветов – «Осень-золотинка», «Сиреневая ваза»). Дети знакомятся с цветовым кругом, теплыми и холодными цветами. Важным на данном этапе работы является выработка умения работать кистью и красками, освоение технических приемов, знакомство с палитрой, получение дополнительных оттенков цвета.

На следующем этапе учащиеся знакомятся с ахроматическим цветами. Упражнения направлены на овладение тональными соотношениями белого, серого и черного цвета - «Семейство мышат» (подобрать каждому мышонку свою окраску, используя различные оттенки серого цвета). Далее мы показываем, что

один цвет может иметь несколько оттенков, но разной светлоты и насыщенности, полученных путем смешения с белым, серым или черным цветом. Данные упражнения позволяют изучить выразительные возможности монохромных сочетаний: - Монохромная цветовая гамма (осветление цветового тона – «Страна Снежной Королевы», «Воздушные замки»). Разбелённые тона дают тонкие переливы цвета. Работу выполняем путем смешения синей и белой краски на цветном фоне. - Монохромная цветовая гамма (затемнение цветового тона – «Волшебная лампа Алладина», «Вечерний город»). Черный смягчает спектральный цвет, делает его более темным, а иногда полностью изменяет цвет. Так желтые и оранжевые цвета при смешении с черным становятся зеленоватыми. В результате поисков на палитре ученики самостоятельно делают маленькие открытия. - Монохромная цветовая гамма (смешение спектрального цвета с серыми тонами – «Таинственная планета»). Смешение с серыми тонами дает сложные изысканные оттенки, которые можно назвать «пастельными». Так, например, пурпурный цвет, путем смешения с серым, дает холодные сиреневатые оттенки. - Монохромная композиция, построенная на сочетании трех видов насыщенности одного цвета (сочетание чистого цвета с темными и светлыми оттенками – «Заколдованный лес»). Работу выполняем путем смешения любого спектрального цвета с черным, белым и серым. В результате учащиеся получают большое количество разнообразных оттенков, что делает композицию многоцветной.

На третьем этапе продолжаем знакомить детей с гармониями цвета. Даются общее представления о понятии «гармония», о гармонии в музыке, слове, архитектуре, скульптуре. В качестве примера приведем упражнения на отработку умения выделять цвета при малом интервале цветотоновых различий и получении разнообразных оттенков цвета: - Родственная цветовая гамма (получение оттенков желтого и красного цвета – «Костер», «Комета», создаем плавные переходы от одного цвета к другому, упражнение выполняется на сером или черном фоне). - Родственная цветовая гамма (поиск оттенков холодного цвета - «Изумрудный город», оттенков теплого цвета – «Дворец Солнца»). - Контрастная цветовая гамма (найти выразительные гармоничные сочетания голубого и желтого цвета - «Веселые попугаи», оранжевого и фиолетового - «Волшебные цветы», сочетание зеленого и красного - «Клоуны».) Для расширения палитры цвета можно добавлять ахроматические цвета. - Родственно-контрастная цветовая гамма (используя цветовой круг, выбрать любую триаду – упражнение «Карнавальная маска»). Работа над подобными упражнениями способствует развитию умений у учащихся эмоционально воспринимать и оценивать цвет, расширяет и развивает представление о гармонии цветовых отношений. На следующем этапе дети учатся определять, какие цвета вызывают ощущения «тепла», а какие «холода». Рассматриваем цветовой круг, находим группы теплых и холодных цветов. В работе «Жар птица» - формируем навык получения оттенков теплого цвета, создание теплого колорита. Упражнение «Малахитовый цветок» - решение композиции в холодном зелено-голубом колорите. Кроме того, обращаем внимание детей на то, что в каждом цвете можно найти оттенок теплого и холодного цвета. Для понимания теплохолодности изучаем движение цвета к холодному и теплому оттенку. На палитре находим большое количество оттенков на примере теплого и холодного желтого – упражнение «Золотая рыбка», оттенки теплого и холодного голубого - «Медузы», оттенки зеленого - «Лягушата» и оттенки красного «Кораллы». На следующем этапе рассуждаем с детьми о колорите в живописи, о том, как влияет цвет на наше настроение. Приходим к пониманию того, что цвет может нас веселить, пугать, очаровывать, беспокоить, удивлять. Художники понимают это и всегда согласуют колорит с темой картины. Для формирования умения находить колористические решения выполняются упражнения, где учащимся необходимо подобрать нужный цвет и составить в единую композицию, например «Хамелеоны», «Плащ Морского короля», «Сады Снежной королевы», «Дождливый день», «Вечер». Направляя внимание учащихся на изучение и анализ цветового разнообразия окружающего мира, мы подводим его к пониманию того, что цвет является одним из важных изобразительных средств. Именно колорит в живописном произведении наиболее полно помогает раскрыть художественный образ.

Результаты исследования. Таким образом, в ходе проведенной работы учащиеся приобрели более глубокие знания и навыки в решении живописных характеристик изобразительных элементов. Оценка и сравнительный анализ художественно- творческого процесса показал, что в работах экспериментальной группы значительно увеличивается количество живописных композиций выполненных на сочетании открытых и сложных тонов. Как показали наши экспериментальные исследования, работа в данном направлении способствует развитию у младших школьников умения эмоционально воспринимать и оценивать цвет, его сочетания, высказывать суждение о цвете, использовать гармоничные сочетания в работе над сюжетной композицией.

Выводы. Таким образом, основное направление деятельности учащихся в детских школах искусств обращено на умение учащимися решать цветом изобразительные задачи, образно передавать средствами живописи особенности натуры. Исходя из этого следует, что на начальном этапе обучения важно развивать у младших школьников умение эмоционально воспринимать и оценивать сочетания цветов, высказывать свое мнение о цвете, находить новые оттенки, научиться работать с палитрой. Эта работа должна быть продолжена на следующих этапах обучения, и предполагает построение цельной методической системы обучения.

Литература:

1. Буровкина Л.А. Научно-методологические условия художественного образования учащихся в учреждениях дополнительного образования: монография / Л.А. Буровкина – М.: МГПУ, 2011. – 320 с.

2. Буровкина Л.А. Комплексный подход к обучению школьников декоративно-прикладному искусству в системе непрерывного образования // Воспитание школьников. – 2010. – №4. – С. 36-38.

3. Ермолаева-Томина Л.Б. Психология художественного творчества / Л.Б. Ермолаева-Томина – М., 2005. – 300 с.

4. Игнатьев С.Е. Закономерности изобразительной деятельности детей: учебное пособие для вузов / С.Е. Игнатьев. – Москва: Академический проект: Фонд «Мир», 2007. – 208 с.

5. Копцева Т.А. Формирование образного восприятия цвета на уроках изобразительного искусства: канд. дисс. / Т.А. Копцева. – М., 1989. – 249 с.

6. Миронова, Л. Н. Цветоведение / Л. Н. Миронова. – Минск, Вышейшая школа, 1984. – 286 с.

7. Полуянов Ю. А. Программа «Изобразительное искусство и художественный труд». 1 кл. Кн. для учителя. - М.: Прометей, 1999. – 219 с.

УДК:004

старший преподаватель Варламова Вера Алексеевна
Педагогический институт Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Северо-Восточный федеральный университет имени М. К. Аммосова» (г. Якутск);
кандидат педагогических наук, доцент Бурнашев Аркадий Эдуардович
Педагогический институт Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Северо-Восточный федеральный университет имени М. К. Аммосова» (г. Якутск)

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ИКТ-КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ В ЭЛЕКТРОННОЙ ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

Аннотация. В данной статье рассматривается развитие ИКТ-компетентности студентов в условиях реализации электронного обучения. Описано исследование оценки уровня развития икт-компетентности студентов. Развитие ИКТ-компетентности студентов зависит от языковой подготовки, которое связано с владением двух языков родного, неродного. В связи с этим, в образовательном процессе преподавание на двух языках является актуальной проблемой построения учебной деятельности с учетом педагогических особенностей к развитию ИКТ-компетентности студентов.

Ключевые слова: электронное обучение, ИКТ-компетентность, подготовка будущих учителей, двуязычие, информационные технологии.

Annotation. This article discusses the development of ICT competence of students in the implementation of e-learning. The study describes the assessment of the level of development of ICT competence of students. The development of ICT competence of students depends on language training, which is associated with the proficiency in two languages, native, non-native. In this regard, in the educational process, teaching in two languages is an actual problem of building learning activities taking into account pedagogical features for the development of ICT competence of students.

Keywords: e-learning, ict-competence, training of future teachers, national-regional component, bilingualism, information technology.

Введение. Стремительный прогресс науки обязывает преподавателей высшей школы обладать высокой степенью владения информационной компетентностью, способностью работать с информационно-коммуникационной технологией, реализация электронного обучения является одной из областей, имеющих решающее значение для развития практически всех сфер жизни человека в XXI веке, включая образование [4].

В нормативных документах по внедрению электронного обучения в школах и российских университетах указывается, что образовательная, учебно-исследовательская деятельность студентов должна проводиться в соответствии с Федеральным стандартом государственного образования; они также подтверждают особую роль в учебной деятельности у обучающихся ценность обладать развитой ИКТ-компетентностью в целом, также использование современных информационных технологий в электронной информационно-образовательной среде.

В Федеральном государственном образовательном стандарте ВО по направлению Профессиональное обучение входят компетенции, являющиеся составляющими информационной компетентности. В частности, для будущих учителей-студентов направления «Профессионального обучения (по отраслям)» обусловлены общекультурные (ОК), профессиональные (ПК), специальные компетенции(СК). Вышеперечисленные компетенции и их компонентный состав показывает, что каждая компетентность содержит нижеперечисленные элементы. Положительная мотивация к проявлению деятельности, ценностно-смысловые представления о содержании и результате деятельности, знания, лежащие в основе выбора способа осуществления соответствующей деятельности, умение и опыт успешного выполнения действий на основе имеющихся знаний [3].

Национальная образовательная политика РФ имеет направлении в создании оптимальных условий для достижения этносоциокультурного развития перспективных учителей школ в российских учебных заведениях, также на удовлетворение этнокультурных образовательных потребностей коренных народов Севера, на создание условий самообеспечения, т.е. идентификация учителей школы [5]. Одной из основных практических задач на развитие уровня профессиональной компетентности бакалавров-будущих учителей направления «Профессиональное обучение», которые реализуют ООП с этническим (национально-региональным) компонентом, с применением в образовательный процесс двух языков родное (якутское) и неродное (русское). Отметим, что в этническом компоненте ООП определены учет языковой подготовки, этнопсихология, менталитет, быт, где образуется среда сформирования и развития личности [2].

В нашем регионе Якутия проживают более 120 народов, преобладающий естественной двуязычной средой, с двумя государственными языками, как например якутский-русский, эвенкийский-русский, юкагирский-русский, эвенский-русский.

Следует отметить, что в Федеральном государственном образовательном стандарте появляется о необходимости разработки и анализа билингвального образования обучающихся с учетом педагогических особенностей развития ИКТ-компетентности, где входит специфика регионального образования, связанная с сельскохозяйственным и природным окружением, регулярным отставанием социально-экономического развития села по сравнению с городом, малокомплектностью сельских школ, многопредметностью, низкой скоростью сети Интернет, недостаточной методической литературы, языковой подготовленностью (двуязычие), IT-насыщенностью.

Исследователи Н.К. Ахтаева, Б.Д. Жумакаева, Б. Сагындыкулы, Г. Саньяева, Г. Баялиева подчеркивают важность языкового обучения в подготовке учителей. В дополнение к этому, M.D. Brooks отмечает, что изучение проблемы двуязычия важно для профессиональной подготовки учителей [6]. Этнические компоненты ООП отражают особенности языка, местного образа жизни, этнопсихологии и национального менталитета, который создает среду, в которой формируется и развивается личность. S. García-Mateus и D. Palmer считают лингвистическую педагогику важным фактором позитивной самоидентификации в двуязычном образовании [7].

Проанализировав работы Н. К. Ахтаевой, Б. Д. Жумакаевой, Б. Сагындыкулы, Г. Саньяевой, Г. Баялиевой и М. Д. Брукса, можно констатировать, что профессиональная подготовка будущих учителей школы должна учитывать этнические и языковые характеристики и должны включать такие подходы, которые отражают специфику окружающей среды, образа жизни, национальной культуры и.т.д [1].

В ходе этого исследования мы поставили перед собой цель: оценка уровня развития ИКТ-компетентности студентов на начало опытно-экспериментальных работ.

Изложение основного материала статьи. Педагогический эксперимент проводился в Северо-Восточном федеральном университете педагогического института. В эксперименте участвовало более 500 студентов очной и заочной формы обучения, из которых 100 студентов по информатике и вычислительной технике, 200 студентов начального образования, 120 студентов дошкольного образования, 100 студентов технологии. Данный эксперимент проводился по трем этапам: подготовительный, констатирующий, формирующий. На первом этапе был проведен анализ и сравнение развития ИКТ–компетентности студентов.

Констатирующий этап позволил выявить сходный уровень развития компонентов развития ИКТ-компетентности среди групп контрольной 1 и экспериментальной 1, покомпонентная разность значений составляет в среднем не превышающий 5 %. Добавим, репрезентативность участвующего в опытно-экспериментальной работе контингента однородность выборки и отсутствие значимых различий на уровне значимости 0,05 подтверждается φ*-критерием Фишера. Уровни компонентов развития ИКТ-компетентности: низкий уровень мотивации к образовательному процессу, 40 %; относительно низкий (граничащий с допустимым) уровень когнитивно-деятельностного компонента развития ИКТ-компетентности (46,9 % в КГ1 и 50,6 % в ЭГ1), отражает низкое качество освоения информационной технологии на средней ступени образования; допустимый уровень рефлексивного компонента (59,3 % в КГ1 и 58 % в ЭГ1) обусловлен воздействием новой для студентов в билингвальной среде. Уровень личностного компонента развития ИКТ-компетентности в начале ОЭР, включен в диапазон значения и составляет 62,7 % для КГ1 и 68,7 % для ЭГ1.

Как показывает анализ опыта, наблюдается повышение роста развития ИКТ-компетентности к изучению и к получению знания [2], который определяет качество профессиональной деятельности студента-будущего учителя. У экспериментальных групп, отмечены эти мотивы в большей степени (62 % опрошенных в ЭГ3 против 44 % в КГ3).

К увеличению воздействия мотивов отметим узколичностный мотив для получения диплома о высшем образовании. В экспериментальной группе 3 проявил внимание лишь 15 % респондентов, а в контрольной группе 3 этот мотив стал намного выраженным (33 %), что показывает потребность для группы лиц.

Данные показывают общую положительную динамику успешного выполнения заданий КГ, ЭГ при численном преобладании последней (72 % в ЭГ3 против 66 % в КГ3).

Представленные данные по экспериментальным группам показывает значительное смещение компонентов развития ИКТ-компетентности характерного для ЭГ1, из критического уровня зоны в допустимом и продуктивном уровне в период обучения на третьем курсе подготовки (группа ЭГ3). Отмечено высокое снижение из числа респондентов группы ЭГ3 с критическим уровнем ИКТ-компетентности (личностный компонент ИКТ: 53,8 % группы обладает уровнем, 46,2 % – продуктивным).

Анализируя, можно отметить слабую выраженность динамики компонентов развития ИКТ-компетентности в группах КГ1 и КГ2, которая, однако, проявляется более в группе КГ3.

Статистическая значимость и однородность выборки выявленной динамики развития ИКТ-компетентности на уровне значимости 0,05 была подтверждена с помощью φ*-критерия Фишера. Использование G-критерия знаков подтвердило неслучайность изменения уровня ИКТ. С учетом выявленной положительной динамики компонентов развития ИКТ-компетентности, заключить о закономерно положительном развитии ИКТ-компетентности как интегративной характеристики личности.

Отметим, что перед тем как начать эксперимент, мы провели специально разработанные опросные листы для респондентов, чтобы показать, как различные группы студентов оценивают роль и значение информационной компетентности, которой должен обладать будущий учитель.

Анкеты, направленные на оценку следующих основных показателей готовности студентов использовать информационные и коммуникационные технологии в их будущей профессиональной деятельности: самооценка собственного уровня компьютерных навыков; самооценка знания методов применения ИКТ в преподавании неместного (русского) и родного (якутского) языка; осознание важности и необходимости овладения информационной компетентностью как неотъемлемого компонента профессиональной компетентности будущих учителей.

Выводы. Проанализировав результаты первоначального опроса среди студентов педагогического института, которые определяют самооценки, роль, важность информационной компетентности как составляющий важный компонент подготовки учителя, мы могли бы сделать следующие выводы. Почти половина респондентов (47,33% опрошенных) работали с детьми в сельской школе, но только 28,67% из них используют ИКТ при преподавании информатики и математики. Около 75,67% респондентов оценили свой уровень компетентности в области ИКТ в преподавании неродного (русского) и родного (якутского) языков как низкий, отмечается основное препятствие, с которым им пришлось столкнуться при использовании современных информационных технологий в использовании двух языков, по их мнению, связано с лингвистическими программами, а также специальную двуязычную терминологию. В то же время всего 67.

Таким образом, полученные данные доказывают, что: система профессионального обучения школьных учителей не соответствует требованиям современной школы, и это основное объяснение низкого уровня ИТ-компетенции школьных учителей разных предметов. Существует недостаток методологических пособий и дидактических материалов, отражающих национальные особенности учащихся, овладевающих двуязычной терминологией.

Литература:

1. Ахтайева Н.К., Жумакаева Б.Д., Сагиндикули Б., Сагнаева Г., Баялиева Г. Компетентностный подход в современном языковом образовании. Человек в Индии. Том 97, год 2017, номер 3, стр. 333-340.

2. Варламова В.А. Формирование информационной компетентности бакалавров-будущих педагогов на основе принципа регионализации / Казанская наука. – Казань: ООО «Казанский Издательский Дом» - №10. – 2015.

3. Варламова В.А., Барахсанова Е.А. Формирование профессиональной ИКТ-компетентности бакалавров-будущих педагогов в условиях двуязычия / Современные наукоемкие технологии. – Москва: Издательский Дом «Академия Естествознания» - №10. - 2015.
4. Barakhsanova E.A., Golikov A.I., Sorochinsky M.A., Lukina T.N., Ilina E.A., Nikitina E.V. Implementation of the master program "Corporate e-learning" in the online interaction of Russian universities / - Венесуэла: «Espacios» -2018 - Vol. 39.(#20), page 35.
5. Barakhsanova E.A., Varlamova V.A., Vlasova E.Z., Nikitina E.V., Prokopyev M.S., Myreeva A.N. Vocational training of school teachers in yakutia's universities through the principle of regionalization (Case study of the methodology of teaching natural science to prospective teachers) / - Венесуэла: «Espacios» -2018 - Vol.39.(#20), page 35.
6. Brooks M.D. Как и когда вы изучали свои языки? Язык лингвистического опыта и грамотности двуязычных учащихся Журнал «Грамотность подростков и взрослых». Том 60, год 2017, номер 4, стр. 383-393.
7. Garcia-mateus S., Palmer D. Педагогика о языкознании для позитивных тождеств в двухстороннем двойном языке. Двуязычное образование Журнал языка, идентичности и образования. Том 16, год 2017, номер 4, стр. 245-255.

Педагогика

УДК 378.2

доктор педагогических наук, профессор Галустов Роберт Амбарцумович
Армавирский государственный педагогический университет (г. Армавир);
аспирант Мешев Ислам Хасанбиевич
Армавирский государственный педагогический университет (г. Армавир)

ЭТАПЫ СТАНОВЛЕНИЯ НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ МВД РОССИИ В ПРОЦЕССЕ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ

Аннотация. В статье рассматривается проблема формирования научно-методической компетентности на основе разработанной технологии поступенного и многофазного проектирования данного вида деятельности преподавателя высшей школы; на основе SWOT-анализа, были проанализированы риски и возможности научно-методической деятельности в вузе; выявлены сильные и слабые сторон в организации научно-методической деятельности в образовательной организации, определено влияние внешней среды на формирование данной компетентности; намечены действия по изменению и улучшению динамики показателей данной компетентности; показаны пути разработки индивидуальной образовательной траектории слушателя.
Ключевые слова: компетентность, системность, научно-методическая деятельность, слушатель.
Annotation. The article deals with the problem of the formation of scientific and methodological competence on the basis of the developed technology of the incoming and multiphase design of this type of activity of a higher school teacher; on the basis of SWOT analysis, the risks and opportunities of scientific and methodological activities in the University were analyzed; the strengths and weaknesses in the organization of scientific and methodological activities in the educational organization were identified, the influence of the external environment on the formation of this competence; the actions on change and improvement of dynamics of indicators of this competence are planned; ways of development of an individual educational trajectory of the listener are shown.
Keywords: competence, systematic, scientific and methodical activity, listener.

Введение. В процессе модернизации высшего образования изменяется роль и значение системы повышения квалификации. Основные направления их деятельности ориентированы на решение вопросов научного сопровождения новых образовательных стандартов, мотивации научно-педагогических кадров к совершенствованию своего педагогического мастерства, научно-методической компетентности. В работах отечественных авторов рассматриваются различные виды компетентности преподавателя высшей школы: когнитивная (В.В. Нестеров); коммуникативная (В.Н. Введенский, Л.М. Митина); информационная (В.Н. Введенский, В.В. Нестеров); методическая (Т.А. Загривная, Н. В. Кузьмина) научно-методическая (И.Ф. Игропуло, А.В. Уманская, Л.М. Певицына, Ю.В. Подповетнова) и другие. Говоря о научно-методической компетентности, обычно отмечают высокий уровень усвоения преподавателем новых знаний, способов научно-методической деятельности, степени познавательных интересов и мотивации, позитивного отношения к инновационной профессиональной деятельности [1].

Существующие на сегодняшний день традиционные формы формирования научно-методической компетентности преподавателей в системе повышения квалификации, ориентированы, в основном, на способы воспроизведения по заданному образцу (Н. В. Бордовская, Е.В. Титова, Н.В. Соловова и др.), что не способствует включенности в инновационную деятельность по созданию и внедрению педагогических новшеств. Достижение формируемой компетентности обеспечивается выходом за пределы «традиционной» деятельности, переосмыслением имеющегося собственного педагогического опыта, субъектной позицией личностного развития преподавателей [4].

Изложение основного материала статьи. В процессе повышения квалификации преподавателей образовательных организаций МВД России следует учитывать особенности формирования научно-методической компетентности, которые заключаются в том, что обучение должно быть проблемно ориентировано на приобретение конкретной компетенции; учитывать имеющийся профессионально-педагогический опыт; получаемая компетентность должны определяться целями, который ставит перед собой слушатель системы повышения квалификации [3].

Учитывая то, что научно-методическая компетентность представляет интегративное качество преподавателя, которое определяет его готовность и способность эффективно решать возникающие научно-методические проблемы, связанные с освоением современных образовательных стандартов нового

поколения, освоения инновационных технологий обучения и воспитания, были разработаны ступени (этапы) в достижении данного качества личности.

Первая ступень – проектирование и планирование временных рамок осуществления мотивационного периода формирования научно-методической компетентности на основе изучения педагогической, психологической и научно-методической литературы. Целесообразно учитывать следующие фазы приобретения данного качества преподавателя в условиях повышения квалификации.

Первая фаза (мотивационная) – ориентация на овладение системой знаний и практических умений в области научно-методического деятельности, формирование устойчивой мотивации к построению индивидуальной образовательной траектории, осознание места и роли научно-методической квалификации в профессионально-педагогической деятельности.

Вторая фаза (когнитивно-познавательная) – освоение знаний, осмысление целостного образовательного процесса в контексте научно-методической компетентности (разработка рабочих программ; определение содержательного наполнения основных компетенций; проектирование лекционного курса на основе проблемно-эвристического их наполнения, разработка семинарских занятий и практических заданий; освоение инновационных методов и технологий; осмысление целей и форм контроля и оценивания; подготовка портфолио, проведение открытого занятия, обобщение и презентация собственного педагогического опыта, выступление на методических конференциях и др.

Третья фаза (технологическая) – разработка и научное сопровождение учебно-методических комплексов на основе создания развернутых планов-конспектов с включением инновационных технологий проведения лекционных и практических занятий, проектов занятий на основе «мозгового штурма», разработка кейс-стади, тренингов и др. с последующим их анализом и адаптивностью к конкретным условиям образовательного процесса.

Четвертая фаза (оценочно-рефлексивная) – обоснование, разработка критериальной базы, формирование навыков определения эффективности разработанных проектов, направленных на прогнозирование успешности их практической реализации. Данная фаза ориентирует на: приобретение навыков у преподавателей к самоанализу и самооценке процесса формирования собственной научно-методической компетентности; проектирование индивидуальной образовательной траектории, разработку портфолио, обобщение своего педагогического стиля и индивидуальной научно-методической деятельности; осмысление личностных достижений в научно-методической деятельности на основе рефлексии; расширение опыта взаимодействия с коллегами; приобретение навыков адаптации положительного передового опыта в собственной практической педагогической деятельности, презентации авторских разработок и эффективных технологий обучения.

Вторая ступень – разработка содержания научно-методической компетентности, определяемого направленностью на проектирование индивидуальной образовательной траектории на основе отбора базисных знаний (термины, понятия, теоретические концепции).

В рамках данной ступени используется программа «Формирование научно-методической компетентности преподавателя вуза», включающая разработку содержания научно-методической компетентности на основе блочно-модульного обучения.

Первый модуль – информационно-аналитический, составляется на основе проведения SWOT-анализа сильных и слабых сторон в области научно-методического проектирования, построение индивидуальной образовательной траектории научно-методической компетентности преподавателя вуза. Разработке данного модуля предшествовал глубокий и всесторонний анализ существующей практики научно-методической деятельности преподавателей образовательных организаций, обучающихся в Северо-Кавказском институте повышения квалификации сотрудников МВД России (филиал). Применение матрицы SWOT-анализа в определении сформированности научно-методической компетентности преподавателей вузов представляет эффективный инструмент описания основных параметров данного вида деятельности (strength – сила; weakness - слабость; opportunity – возможности threat – угрозы) [5]. Использование «дихотомической пары», позволяет проанализировать ситуацию целостно и объективно. Матрицы SWOT-анализа позволяют с одной стороны, изучить сильные и слабые стороны научно-методической деятельности преподавателей в системе повышения квалификации, в с другой – провести анализ и оценку влияния образовательной среды на динамику научно-методической деятельности; определить результативность личных достижений и др.

С учетом выявленных факторов появляется реальная возможность:

– оценить риски и возможности научно-методической деятельности в вузе;

– выявить сильные и слабые сторон в организации научно-методической деятельности в образовательной организации, определить влияние внешней среды на формирование данной компетентности;

– наметить действия по изменению и улучшению динамики формирования научно-методической компетентности преподавателя;

– проектировать индивидуальную образовательную траекторию преподавателя в направлении научно-методической деятельности.

Для разработки процесса формирования научно-методической компетентности преподавателя вуза на основе SWOT-анализа, были определены основные фазы данной деятельности:

– мотивация (готовность преподавателя к формированию научно-методической компетентности за пределами внешнего контроля; субъектность преподавателя, которая направлена на обретение адекватного личностного смысла деятельности);

– креативность (гибкость, оригинальность, способность разрабатывать авторские методики, независимость от внешних факторов в формировании научно-методической компетентности преподавателя);

– рефлексия (направленность на познание своих потенциальных возможностей и стремление анализировать свои достижения).

В рамках первого модуля был предложен SWOT-анализ сформированности научно-методической компетентности преподавателей с точки зрения наличия в ней форм и элементов данного вида деятельности.

Результаты анализа представлены в таблице 1.

Таблица 1

SWOT-анализ сформированности научно-методической компетентности в процессе мотивационного этапа практико-ориентированной подготовки в системе повышения квалификации

Strength. Сильные стороны	**Weakness. Слабые стороны**
– наличие системы повышения квалификации и переподготовки кадров; – возможности образовательной организации систематически направлять преподавателей для повышения квалификации; – наличие системы оказания методического содействия в образовательной организации (методический отдел, методические семинары, освоение передового педагогического опыта, наставничество); – наличие условий для организации научно-методической деятельности в образовательной организации (функционирование деятельности журналов, издательств, материальная поддержка и др.).	– дефицит времени для качественной научно-методической деятельности; – инерция и не желание соответствовать вызовам времени и модернизации высшего образования; – большой процент педагогических работников, не желающих «работать по-новому»; – недостаточная информационная база педагогических инноваций.
Opportunities. Возможности	**Threats. Риски (угрозы)**
– повысить научно-методическую компетентность в рамках системы повышения квалификации – распространение положительного опыта, наставничество, возможности решать профессиональные задачи в рамках работы на постоянной основе методических семинаров; – оснащенная материально-техническая база современной образовательной организации.	– быстро меняющаяся ситуация, смена образовательных стандартов, необходимость постоянной корректировки учебных программ и материальной оснащенность учебного процесса; – инерция и «профессиональное выгорание» в научно-методической деятельности преподавателей вуза; – полученные в ходе повышения квалификации не всегда находят отражение в практической деятельности «на местах».

Второй модуль – моделирование, предполагает формулировку и освоение процесса создания своего педагогического стиля деятельности, направленных на решение положительного решения проблемных ситуаций, с включением следующих показателей:

– «мотивационно-ценностного – готовность и интерес к научно-методической работе; постановка и осознание целей научно-методической деятельности, наличие мотива достижения цели; повышение квалификации, достижение педагогического мастерства;

– операционально-деятельностного – наличие научно-методических знаний, умений и навыков, применение их в новых условиях; умения классифицировать и систематизировать научно-методические явления, анализировать и решать их; способность осваивать передовой опыт в области методики преподавания частных дисциплин; владение активными методами обучения; применение на практике новых методик, педагогическое взаимодействие на уровне сотрудничества;

– рефлексивно-оценочного – готовность к осуществлению аналитической и оценочно-информационной деятельности; методическая рефлексия, способность к саморазвитию, самореализации, самоконтролю и самооценки; способность к осуществлению методической деятельности, созданию авторских методик» [2, с. 367].

Третий модуль – проектирование, предполагающее доведение полученных теоретических знаний до уровня практического их применения. Процесс повышения квалификации преподавателей вуза требует последовательного, научно обоснованного проектирования желаемых результатов в соответствии с целью формирования научно-методической компетентности и создания теоретически обоснованной технологии практико-ориентированной подготовки в соответствии с принципами андрагогика. Педагогическое проектирование в условиях повышения квалификации преподавателей вузов представляет системную целенаправленную деятельность, объектом которой становится достижение научно-методической компетентности на основе технологий, ориентированных на цели и задачи процесса практического обучения.

Выводы. Таким образом, совершенствование подготовки кадров в высших учебных заведениях зависит от уровня профессионализма научно-педагогических кадров, что предопределило качественно новые требования к преподавателю вуза, к системе его повышения квалификации: должны быть созданы условия способствующие формированию творческой индивидуальности, оригинальности, способности к научному сопровождению образовательной деятельности в вузе. Современные требования к данному виду деятельности предопределяют необходимость системного формирования научно-методической компетентности преподавателей вузов на основе самообучения и развития личностного потенциала в процессе повышения квалификации. Научно-методическая компетентность преподавателя высшей школы ориентирует на необходимость: планировать читаемые дисциплины в соответствии с теоретическими основами разработки и научного и технического сопровождения реализации частных методик; разрабатывать и вести дисциплины в соответствии с целями и задачами подготовки специалистов на основе общедидактических и специальных принципов системы высшего образования; использовать субъективный опыт и применять его для достижения целей и задач обучения.

Литература:

1. Игропуло, И.Ф., Уманская А.В. Структура методической деятельности преподавателя вуза при переходе к новым образовательным стандартам / И.Ф. Игропуло, А.В. Уманская // Вестник Северо-Кавказского государственного технического университета. – 2012. – № 3. – С. 158-162.

2. Мешев И.Х. Моделирование процесса формирования научно-методической компетентности преподавателей вузов в процессе повышения квалификации / И.Х Мешев // Историческая и социально-

образовательная мысль. – 2015. – Т. 7. – № 6-1. – С. 367-370.
3. Скрипкина А.В. Повышение квалификации сотрудников полиции в контексте методологии обучения взрослых / А.В. Скрипкина, И.Х. Мешев // Вестник Краснодарского государственного института культуры. – 2016. – № 4 (8). – С. 15.
4. Туравец Н.Р. Значение развития субъектного потенциала курсантов и слушателей образовательной организации МВД России в формировании их профессиональной компетентности / Н.Р. Туравец, Ж.И.Тебердиева // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. – № 59-4. – С. 297-300.
5. Heinz Weihrich. The TOWS Matrix – a tool for situational analysis. Статья опубликована в Long range planning, Vol 15, n 2, 1982. – 19 с.

Педагогика

УДК: 378.2
магистрант Глушкова Елена Александровна
Федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего образования «Нижегородский государственный
педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
кандидат психологических наук, доцент Медведева Елена Юрьевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего образования «Нижегородский государственный
педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород)

РАЗВИТИЕ ПРЕДМЕТНОЙ ЛЕКСИКИ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ НАГЛЯДНО-ПРАКТИЧЕСКИМИ МЕТОДАМИ

Аннотация. В статье рассмотрены особенности нарушения предметной лексики у дошкольников с ОНР, состояние активного и пассивного словаря. На конкретных примерах показаны ошибки при подборе синонимов и антонимов, замены их схожими по внешним признакам словами. Проанализированы проблемы, возникающие у дошкольников в процессе классификации предметов, такие как: неумение обобщать, выделять лишний предмет из предложенных, обозначенный далеким по смыслу словом. Дан анализ некоторым методическим программам по коррекции и развитию предметной лексики у дошкольников с общим недоразвитием речи.
Ключевые слова: общее недоразвитие речи, дошкольники, предметная лексика, активный словарь, синонимы, существительные, коррекция, дидактические игры.
Annotation. The article deals with the peculiarities of violation of subject vocabulary in preschool children with ONR, the state of active and passive vocabulary. Specific examples show errors in the selection of synonyms and antonyms, replacing them with similar words in appearance. The problems arising at preschool children in the process of classification of subjects, such as: inability to generalize, to allocate the excess subject from the offered, designated by the word far in sense are analyzed. The analysis of some methodical programs on correction and development of subject lexicon at preschool children with the General underdevelopment of the speech is given.
Keywords: General underdevelopment of speech, preschoolers, subject vocabulary, active vocabulary, synonyms, nouns, correction, didactic games.

Введение. Богатая и хорошо развитая речь служит средством адекватного и полноценного общения в развития личности. Лексика как важнейшая часть языкового кода языка имеет огромное общеобразовательное и практическое значение. Богатый словарь выступает признаком высокого развития речи ребенка. Нарушения формирования лексического кода языка обедняют речь детей, при этом ее нельзя считать достаточно развитой. Коррекция речевых нарушений вообще и в частности обогащение словарного запаса являются необходимым условием для развития коммуникативных компетенций ребенка.

Проблема развития предметной лексики занимает важнейшее место в современной логопедии, а вопрос о состоянии словаря при общем недоразвитии речи (ОНР) и о методике его развития является одним из актуальных вопросов.

Изучение детей с общим недоразвитием речи и накопленный опыт их воспитания и обучения убеждают в возможности успешной коррекционно-логопедической работы с ними, а также в необходимости дальнейшего изучения их, совершенствования и детализации специальных методик, так как в этом направлении до настоящего времени имеется ряд неразрешенных вопросов.

Изложение основного материала статьи. Нарушения формирования предметной лексики у дошкольников с общим недоразвитием речи проявляются в неправильном употреблении слов, ограниченности активного и пассивного словаря, сложностях актуализации словаря.

Одной из характерных особенностей речи детей с ОНР является значительно выше нормы расхождение объема активного и пассивного словаря. Дети понимают значения большинства слов, но их употребление в экспрессивной речи, а также актуализация словаря вызывают определенные сложности.

Бедность словаря выражается в том, что 5-6-летний ребенок с ОНР не знает многих слов, например, названий рыб, ягод, цветов, профессий, животных, инструментов, предметов, частей тела и др. Вследствие чего возникают значительные трудности в восприятии слов отвлеченного, обобщенного значения. Отличительной особенностью словаря дошкольников с ОНР можно назвать также неточность употребления слов. Иногда они используются слова в слишком широком смысле, в других случаях – наоборот, в узком. У детей с ОНР весьма распространены замены слов, относящиеся к одному семантическому полю. В отношении существительных преобладают замены слов с помощью объединения их в одно понятие по родовому признаку: «кастрюля- сковорода», «лось-олень», «коза-корова» и др. [2].

Нарушение формирования предметной лексики у данных детей проявляется в незнании не только многих слов, но также и в сложностях поиска известного слова, в нарушении актуализации пассивного словаря.

Кроме того, характерной особенностью словаря дошкольников с ОНР является неточность употребления слов, которая выражается в вербальных парафазиях. Проявления неправильного употребления или неточности слов и речи детей с ОНР весьма многообразны.

Зачастую дошкольники с ОНР используют слово только в определенной ситуации, при этом, слово не вводится в контекст в процессе оречевления других ситуаций. То есть, понимание и использование слова носит в основном ситуативный характер.

На примере существительных можно убедиться в том, у детей с ОНР в речи преобладают замены слов, входящих в одно родовое понятие [5].

Смешение понятий у дошкольников с ОНР происходит на основе следующего сходства:

– по их функциональному назначению («метла – щетка», «миска-тарелка»);

– по объединению похожестью ситуации («лед - каток»);

– по признаку внешней схожести («рубашка - майка», «матрешка- неваляшка»);

– части и целого слова («поезд - паровоз», «рука - локоть»);

– обобщающих определений и слов конкретного значения (посуда -тарелки»; «обувь - ботинки» и др.);

– словосочетаний и понятий, с ними связанных («плита – горит газ», «стул – чтобы на нем сидеть»);

– существительных и слов, которые обозначают действия, либо наоборот («лекарство – болеть»; «дверь - открывать»).

Для дошкольников с ОНР характерна многовариантность предметных лексических замен, а поиск нужного слова у них протекает очень медленно и не имеет достаточной степени автоматизации. Различные нарушения актуализации словаря выражаются в искажении слоговой, звуковой структуры слова. Большие трудности возникают при классификации предметов: дети не умеют обобщать, не выделяют лишний предмет из предложенных, обозначенный далеким по смыслу словом. Кроме того, значительные трудности возникают и при подборе антонимов и синонимов [4].

Как правило, дети с ОНР подбирают по одному синониму на предлагаемое слово-стимул (солдат - боец, улица – проспект, праздничный – красивый). При этом допускают большое количество смысловых ошибок. К примеру, вместо нужных синонимов дошкольники с ОНР воспроизводят:

- близкие по смыслу слова, часто сходные ситуативно (зоопарк – парк, весенний – праздничный, торопиться – бежать, быстро идти; улица – дорога);

- противоположные по значению слова, часто повторение исходного слова с использованием частицы не (маленький – огромный; верный – не верный; шагать – не шагать; доктор – не доктор);

- слова, близкие по своему звучанию (создание – здание; парк – парта);

- слова, связанные с исходным словом синтагматическими связями (проспект – красивый);

- формы начального слова либо родственные слова (бой – боец; праздник – праздничный; радостно – радостный) [6].

Вместо наименований детенышей животных («теленок», «ягненок», «поросенок») – дети с ОНР называют «овчонок», «коровенок», «свиненок». Также, допускают ошибки при образовании и употреблении уменьшительно-ласкательных существительных («оконышко», «тетраденька», «коровенька»), с суффиксами «иц» («салатница – салат», «перечница – перчовка»).

В заданиях на выбор синонимов, также, как и антонимов, у детей с нарушениями речи проявляются следующие трудности: значительная ограниченность словарного запаса, сложности с актуализацией словаря, неспособность определить существенные семантические признаки в смысловой структуре слова, выполнять сравнение значений слов в соответствие с единым семантическим признаком.

Таким образом, у дошкольников с ОНР основные связи между языковыми лексическими единицами сформированы недостаточно. В этой связи необходимо выделить целый комплекс трудностей, приводящих к неправильному выполнению упражнений:

- сложность в выделении существенных семантических дифференциальных признаков, в соответствие с которыми противопоставляется значение слов;

- определенное недоразвитие мыслительных операций обобщения и сравнения;

- слабая активность процесса поиска нужного слова;

- несформированность семантических границ в структуре лексической системы языка;

- неравномерность парадигматических связей внутри лексической структуры языка;

- ограниченность объема словаря, что существенно осложняет процесс выбора правильного слова [7].

Во время поиска слова дошкольники с патологией речи часто путают цель задания, противопоставляют слова по ситуативным, несущественным признакам. По этой причине дети зачастую называют слова, не противоположные по своему значению, а совершенно другие, семантически близкие к слову-антониму, что указывает на неумение определить характерный признак исходного слова. Распространенной ошибкой дошкольников с ОНР является также воспроизведение слов из другой грамматической категории. В некоторых случаях на существительное-образец дети называют прилагательное, а на слово-образец прилагательное могут назвать наречие, что говорит о недостаточной дифференциации значений слов по категориям.

Исследование программ обучения детей с ОНР показало, что одной из главных задач коррекционной работы является использование наглядно-практических методов для усвоения лексических форм языка. В дошкольных учреждениях реализация указанной задачи должна осуществляться на логопедических индивидуальных и фронтальных занятиях по развитию предметной лексики и формированию связной речи в процессе работы над лексическими темами, например, «Овощи и фрукты», «Осень», «Деревья», «Животные» и др. [9].

Как отмечает в своих работах Н.Ю. Дунаева, в настоящее время дошкольники с речевыми нарушениями составляют основной контингент специальных дошкольных учреждений. Со старшими дошкольниками с ОНР осуществляется работа по развитию понимания смысловой структуры речи. Детей обучают вслушиваться в обращённую к ним речь, правильно находить названия действий, признаков, предметов, понимать общее значение слова, а также выбирать из предлагаемых двух-трех слов наиболее подходящее к конкретной ситуации. Одновременно их учат понимать смысл текста с конфликтной, усложнённой ситуацией [1].

В процессе коррекционных занятий у дошкольников с ОНР развивается умение выделять части у предмета. Лексический предметный материал должен быть непосредственно связан с изучением

окружающих детей предметов. Во время изучения и осмысления признаков предметов дети научаются группировать их в практической деятельности. Кроме того, уточняется смысловое значение существительных с уменьшительно-ласкательными суффиксами.

В ходе коррекционной работы по усвоению предметного словаря дошкольники знакомятся с различными методами словообразования. На первом этапе детям предлагаются задания аналитического свойства, способствующие развитию ориентировки в морфологической структуре слова, например, выбрать из предлагаемых образцов родственные слова, сопоставить их по содержанию и длине, вычленить различно и одинаково звучащие части слов [10].

Учитывая тот факт, что дошкольники с ОНР испытывают определенные трудности в распознавании различий и сходных признаков слов, близких по назначению и звучанию, особое внимание в коррекционной работе необходимо уделять данному направлению. Для этого дети должны в первую очередь внимательно вслушаться в предлагаемые слова. К примеру, показывая горсть чая, ребенка нужно спросить: «Что это?» - Чай. При этом объяснить, что чай заваривают в чайнике, а посуда, из которой его пьют, называется чайной. Одновременно значимая часть слова выделяется интонационно. На следующем этапе дети учатся различать родственные слова при показе других различных предметов (сахар – сахарница, соль-солонка).

Особый акцент необходимо уделять образованию признака предмета от названия, состояния предмета либо действия (например, мыло-мыльница - мыльный-намыливать) [7].

Основой системы работы по развитию предметной лексики дошкольников с недоразвитием речи, являются следующие принципы:

1) деятельностный подход, формирующий построение и содержание обучения с учётом основной деятельности;

2) принцип системности, помогающий развивать речь как сложную функциональную структуру, системные элементы которой находятся в постоянном взаимодействии;

3) формирование чувства языка, выражающее в том, что при многократном воспроизведении текста и использовании в собственной речи аналогичных форм у детей на подсознательном уровне развиваются аналогии, вследствие чего он начинает усваивать языковые закономерности;

4) принцип компенсации и коррекции, требующие гибкого соответствия педагогических коррекционных технологий и индивидуального дифференцированного подхода к характеру нарушений речи у детей;

5) общедидактические принципы (доступность и наглядность материала, индивидуальный подход, постепенный переход от простых заданий к сложным, от конкретного к абстрактному) [3].

Во время коррекционных занятий по развитию предметной лексики нужно учитывать современные психолингвистические и лингвистические представления о слове, смысловом значении слова, правилах и закономерностях формирования предметной лексики в онтогенезе, а также особенности лексики у дошкольников с нарушением речи. С учётом указанных факторов развитие предметной лексики осуществляется по следующим направлениям:

- увеличение объёма активного словаря с одновременным расширением представлений об окружающей действительности, целенаправленным развитием познавательной деятельности;
- объяснение значений слов;
- формирование семантического единства слова в системе основных его элементов;
- организация лексической системы, семантических полей;
- активизация словаря, улучшение процессов поиска слова, перевод слова из пассивного словаря в активный [3].

Учитывая тесную взаимосвязь процессов словообразования и развития предметной лексики, перечисленные направления должны включать в себя в том числе и задания на словоизменение, уточнение смысловой составляющей слова, овладение системой грамматических значений, закрепление связей между словами.

Среди множества дидактических упражнений и игр, применяемых в процессе работы по формированию лексической составляющей речи у детей с ОНР, могут использоваться следующие:

1. Развитие ассоциаций. Учитель-логопед предлагает детям следующее задание: «Я буду называть вам слова, а в ответ вы назовите первое слово, какое сможете вспомнить (либо какое придет в голову)». Слова нужно называть по одному.

2. Группировка предметов по картинкам. Детям показываются картинки, которые им нужно разложить на две группы (какой именно, не уточняется). Картинки можно показывать сериями, включающие несколько видов предметов, к примеру фрукты и овощи.

3. Задание «Найди лишний предмет». Дошкольникам предлагается серия картинок, среди которых находится одна картинка, изображение на которой не относится к такой же тематической группе, как и другие предметы, изображенные на картинках. Детям необходимо найти «лишнюю» картинку, а также объяснить, почему именно она оказалась лишней.

4. «Разложите картинки по своему сходству». На доске выкладываются по вертикали в ряд следующие картинки: баран (или овца), корова, дерево, колос. Детям раздаются следующие картинки: кофта или свитер, шапка, перчатки или шерстяные варежки, шарф (к картинке «баран»); забор, стол, деревянные грабли, стул (к картинке «дерево»); масло, молоко, сыр, мороженое (к картинке «корова»); батон, хлеб, рогалик (к картинке «колосья»). У каждого ребенка на руках по 1-2 картинки. Учитель-логопед предлагает каждому положить свою картинку к одной из четырех картинок на доске и объяснить, почему именно таким образом он ее положил.

7. Подобрать одно слово к серии картинок. После сообщения детьмям обобщающего слова, им предлагается назвать любые другие предметы, относящиеся к той же тематической группе [8].

На занятиях по развитию предметной лексики и связной речи дошкольников с ОНР уточняется пассивный словарь детей и проводится устная речевая практика.

В ходе усвоения предметного словаря на базе графических схем дошкольники знакомятся с различными методами словообразования, в т. ч. образованием слов из двух частей (например, гриб+ник), родственных слов (луг – лужок - лужочек).

Выводы. Таким образом, на каждом занятии рекомендуется изучать новую тему, направленную на постепенное расширение, уточнение словаря. его систематизацию на основе наблюдений и логических

приемов анализа, сравнения, синтеза и обобщения. Последовательность появления словообразовательных форм в речи детей с ОНР определяется их семантикой и функцией в общей структуре языка.

Литература:

1. Дунаева Н. Ю. Учимся правильно произносить звуки. Веселая школа / Н. Ю. Дунаева, С. В. Зяблова. Санкт-Петербург: Детство-Пресс, 2014. 96 с.
2. Жукова Н. С. Логопедия. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников: Книга для логопеда / Н. С. Жукова, Е. М. Мастюкова, Т. Б. Филичева. Изд-во: КнигоМир, 2011. 320 с.
3. Козырева О.А. Использование речевых игр на логопедических занятиях / О.А. Козырева // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. 2015. № 2. С. 11-13.
4. Лалаева Р. И. Формирование правильной разговорной речи у дошкольников / Р. И. Лалаева, Н. В. Серебрякова. Ростов н/Д: «Феникс», 2014. 224 с.
5. Логопедия. Основы теории и практики // сост. Н. С. Жукова, Е. М. Мастюкова, Т. Б. Филичева. Москва: Эксмо, 2011. 288 с.
6. Лопатина Л. В. Преодоление речевых нарушений у дошкольников / Л. В. Лопатина, Н. В. Серебрякова. СПб.: «СОЮЗ», 2013. 192 с.
7. Нищева Н. В. Программа коррекционно-развивающей работы в логопедической группе детского сада для детей с ОНР (с 4 до 7 лет) // Н.В. Нищева. СПб Детство-Пресс, 2009. 352 с.
8. Ромусник М. Н. Комплексный подход в работе с детьми дошкольного возраста с общим недоразвитием речи // Логопед в дет. саду. 2016. № 7. С. 15-16.
9. Филичева Т. Б. Воспитание и обучение детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. Программно-методические рекомендации / Т. Б. Филичева, Т. В. Туманова, Г. В. Чиркина. М.: Дрофа, 2010. 192 с.
10. Чиркина Г. В. Методы обследования речи детей. // М.: Просвещение, 2010. 192 с.

Педагогика

УДК 378.147:376.1

кандидат педагогических наук, доцент Голикова Елена Михайловна
ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный педагогический университет» (г. Оренбург);
кандидат педагогических наук, доцент Тиссен Петр Павлович
ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный педагогический университет» (г. Оренбург)

ТЕХНОЛОГИИЯ СОЦИАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ СТУДЕНТОВ В СИСТЕМЕ АДАПТИВНОГО ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ

Аннотация. Современная образовательная политика направлена на подготовку высококвалифицированного молодого поколения. Данные требования и позволили определить условия направленные на решение поставленных задач, вопросов связанных с сопровождением студентов с отклонениями в состоянии здоровья в системе высшего образования. Разработанная технология является как процессом, так и результатом, определяющим вектор, который задает дальнейшее направление жизнедеятельности: социальную активность, коммуникативность, профессионализм и заботу о своем здоровье, как важное составляющее в решении жизненных задач.

Ключевые слова: адаптивное физическое воспитание, студенты, социальное развитие.

Annotation. Modern educational policy is aimed at training a highly qualified young generation. These requirements and allowed to determine the conditions aimed at solving the tasks, questions associated with accompanying students with disabilities in the health system in the higher education system. The developed technology is both a process and a result that determines the vector that sets the direction of life: social activity, communication, professionalism and health care, as an important component in solving life problems.

Keywords: adaptive physical education, students, social development.

Введение. Актуальность подготовки молодых специалистов с каждым годом не только не снижает потребности общества, а наоборот проявляет активность к тому, какой специалист придет в организацию и проявит себя как профессионал своей деятельности. Существенную роль процесса освоения профессии играет набор компетенций того или иного направления подготовки и их освоение, условия их реализации в вузе, индивидуальные особенности обучающегося (активность, «здоровье» в широком смысле его понимания, осознания себя в будущей профессии), то есть его социальное развитие. При этом статистика показывает, что «здоровье» и забота о нем у студенческой молодежи по иерархии стоит на последнем месте, это существенно отличается от данных приведенных в отчетах НЦЗД РАМН утверждающих, что из школ выпускается 12 % функционально и физических здоровых школьников. Данный вопрос заставляет переживать за состояние здоровье молодого поколения нашей страны в целом как нации и в частности как квалифицированного специалиста различного рода деятельности. И позволяет сформулировать вопрос «Насколько молодое поколение справится со столь важными задачами современного высокотехнологичного производства и запросом работодателя? Сможет ли он быть не только профессионалом своего дела, а уметь применять набор компетенций в иных видах деятельности?». А это заложено в понимании самой сути компетентностного подхода высшего образования. Здоровье играет существенную роль в саморазвитии и самосовершенствовании молодого поколения, и с каким багажом он войдет во взрослую жизнь напрямую зависит от тех педагогических условий, которые ему предоставляет система высшего образования.

Раскрываемая нами проблема позволила поставить цель, какой набор педагогических условия позволит решить вопрос социального развития студентов с отклонениями в состоянии здоровья в систему высшего образования и сформировать тот набор компетенций, который позволит себя реализовать себя в дальнейшей жизнедеятельности. В процессе были определены задачи, одной из которых является разработка технологии социального развития студентов в вузе, реализация, которой будет осуществляться в системе адаптивного физического воспитания.

Изложение основного материала статьи. Проведя исследование, был выявлен контингент студентов, у 68 % студентов имелись хронические заболевания, у 38 % из них выявлены сопутствующие заболевания и вторичные отклонения, сформировавшиеся ещё в школьной жизни, на фоне основного диагноза.

Рисунок 1. Нозологическая характеристика заболеваемости (студенты 17-24 лет)

Отнесение студентов с нарушениями функционального состояния органов и систем организма к нетипичным влечет за собой изменения структуры личностных характеристик, обусловленные отношением общества к людям, получившим статус инвалида. Один из отечественных психологов Ю. Ф. Поляков, рассматривает инвалидность следующим образом: «…в центре проблемы находится человек с заболеванием, трудностями адаптации и самореализации, связанные с состоянием здоровья». Особенности психики, вызванные болезнью, обусловливают трудности адаптации человека, которые, в свою очередь приводят к повышению риска возникновения болезненных состояний (Р. А. Лурия, 1944; Л. В. Мардахаев 2017; Л. Л. Шпак, 2016). В норме и патологии психо-эмоциональное развитие имеет поступательный поэтапный характер. На фоне деформированных закономерностей развития при различной патологии формируются различного рода социальные отклонения, а также в противовес определены характеристики социального развития.

п/п №	Влияние отклонений в состоянии здоровья	Компоненты соц. развития	Характеристики социального развития
1	- изолированность от общества, - агрессивность или эгоцентризм, - задержка вербального общения, - пассивность и подчиняемость, - отсутствие инициативы, - тревога и потеря уверенности в себе.	социальная развитость личности.	- степень реализации своих возможностей; - сформированная идентичность; - интересы (самоценности, способности); - самооценка, самоуважение, осознания «Я».
2	- нарушение самоконтроля, саморегуляции, - деструктивное поведение, - неадекватное поведение, - стремление уйти от реальности, - обеднение социального опыта.	нормативность социального развития.	- принятие и использование нравственных социальных норм; - полоролевое поведение; - следование моральным нормам поведения.
3	- пассивность, - трудности в освоении проф. компетенций, - искусственным путем стремятся изменить свой мир, ошибаясь при выборе микросоциума, - низкий уровень коммуникативных связей, - сложность адаптации, - трудности рефлексии.	готовность к профессиональной деятельности.	- способность планировать свою жизнедеятельность; - критичность к себе, своей деятельности и ее результатам; - ориентация на изучения и выполнение профессиональных действий.
4	- низкая двигательная активность, - несформированность двигательных качеств и способностей, - тревожность, потеря уверенности в себе, - стресс, - неупорядоченность и хаотичность образа жизни, - наличие вредных привычек.	здоровая психофизическая деятельность	- понимание и ощущение непрерывности, стабильности идентичности собственного физического и психо-социального «Я»; - соответствие психологического восприятия экзо- факторов, социальным условиям и ситуациям; - обладать способностью, совершенствовать поведение с учетом жизненных обстоятельств, развитие мыслительной деятельности.

Все эти изменения требует целенаправленного педагогического сопровождения в преодолении недуга, способствующего совершенствованию адаптационных механизмов и восстановлению организма.

В практике вузовского образования пытаются искать механизмы сопровождения учащейся молодежи, включая и в общественную деятельность, однако не всегда они доступны для всех. И поэтому возник вопрос, как обеспечить вхождение вчерашнего школьника в систему профессионального образования и сформировать те социально важные характеристики, которые будут пролонгированного воздействовать, обеспечивая его дальнейшую жизнедеятельность и во взрослой жизни. В данной роли в системе вузовского образования выступает адаптивная физическая культура как интегральная дисциплина, позволяющая организовать те условия и ту педагогическую систему, в которой студент с отклонениями в состоянии здоровья будет осваивать такие навыки, которые ему будут необходимы в жизни, и сформировать метопозицию к самостоятельности.

Адаптивное физическое воспитание направлено на формирование и поддержание здорового стиля жизни студенческой молодежи с отклонениями в состоянии здоровья в процессе обучения в вузе. Осуществляемые на основе личностно-развивающих ситуаций, они относятся к тем жизненно важным факторам, благодаря которым учащиеся учатся жить вместе и эффективно взаимодействовать. Предполагают активное участие самого обучающегося в освоении культуры человеческих отношений, в формировании опыта здоровьесбережения, который приобретается через постепенное расширение сферы общения и деятельности учащегося, развитие его саморегуляции (от внешнего контроля к внутреннему самоконтролю), становление самосознания и активной жизненной позиции на основе воспитания и самовоспитания, формирования ответственности за свое здоровье, жизнь и здоровье других людей.

Анализ исследований показал, что сопровождение специальных медицинских групп осуществляется, но даже если физическая культура осуществляется в вузе, то она применяется в зависимости от учебного плана направления и профиля подготовки, то есть 2-3 года, и в большей степени реализуется по остаточному принципу, в качестве реферативных заданий, или просто не реализуется, а студенты с инвалидностью вообще не вовлечены. Мы предлагаем следующую схему реализации адаптивной физической культуры не разделяя студентов по общим заболеваниям и инвалидности, опираясь на такой принцип не то чего нет у студента, а то, что есть. Для этого разработана базовая модель индивидуальной образовательной траектории, реализуемая четыре года, в которой отражены все условия сопровождения студента в процессе обучения: подходы, принципы, методы, формы, средства адаптивного физического воспитания, противопоказания и критерии социальной развитости.

Основными компонентами выступают: аксиологический, гносеологический, здоровьесберегающий, эмоционально-волевой, экологический, физкультурно-оздоровительный, позволяют перейти к рассмотрению ее функциональной составляющей в ВПО (формирующая; информативно-коммуникативная; диагностическая; адаптивная; рефлексивная; интегративная).

Первый этап и курс – диагностически-адаптационный, осуществляется диагностика, студенты адаптируются к систематическим занятиям физической культурой, осваивают двигательные действия, элементы спортивных игр.

Второй этап – 2 и 3 курс коррекционно-развивающий, осуществляется коррекция нарушений и развитие двигательных способностей, коммуникативных связей, самостоятельности, активности.

Третий этап и 4 курс - повторно-стабилизационный, направлен на закрепление освоенных навыков, студенты имели возможность заниматься в секциях, а также участие студентов в спортивно-массовых мероприятиях, их организацию.

Гибкая структура и организация управления позволяют организовать высоко результативный образовательный процесс даже в разновозрастных группах с различными адаптационными механизмами организма – то есть создания инклюзивная образовательной среды [2]. В формировании групп студентов с отклонениями в состоянии здоровья необходимо соблюдать принцип кластерности то есть распределение обучающихся по конкретным критериям, применять такие типы кластеров как функционально-технологические, адаптивно-корректирующие, профессионально-пролонгированные.

Качественная реализация адаптивного физического воспитания через технологию индивидуальных образовательных траекторий в системе высшего образования создаст платформу не просто включения студента с отклонениями в состоянии здоровья и инвалида в вузе, а заложит базовую основу для становления социальной развитости, взаимодействия со сверстниками, сориентировать на формирование активной жизненной позиции, позволяющего получить профессиональное образование, конкурировать на рынке труда, а не просто жить на пенсию по инвалидности.

Для того чтобы определить насколько эффективна действует данная технология определены *структурные характеристики* включающие в себя 15 показателей, сформированность которых представляется в виде *трех уровней*:

- нормативный уровень (60-75 баллов);
- пограничный уровень (45-59 баллов);
- аномальный уровень (15-44 балла).

По результатам комплексного расчета баллов в экспериментальной группе студенты набрали среднее значение по 15 показателям – 65 баллов. Это подтверждает степень сформированности социальной структуры студентов с ОВЗ, включающая в себя: степень формирования и реализации сил человека, его возможностей, способностей, таланта; комплексность компетенций общественно-приемлемых с возможностью принимать на себя ответственность, участвовать в реализации решений, в развитии демократических институтов; компетенций, касающихся жизни в поликультурном обществе. Устойчивость связей компонентов социального развития студентов, обеспечивает сформированность социальных ценностей с внутренним благополучием. У студентов контрольной группы показатели были ниже и составили 49 баллов, что является пограничным уровнем сформированности компонентов социального развития студентов. В данном случае проявления социальной развитости находятся на границе общественных норм, студенты испытывают трудности при интеграции в группу, общение в коллективе и совместная деятельность зачастую вызывают напряжение. Достоверность различий в группах проверялась U–критерием Манна-Уитни по 15 признакам. Данный метод позволил выявить достоверность различий между группами, и подтвердил эмпирическое значение U–критерия отражает то, насколько велика зона совпадения

между группами, чем меньше Uэмп а данном случае оно находится в зоне значимости тем более вероятно, что различия достоверны.

Выводы. Главной идей технологии заключается в развитии активности самого студента, индирективность образовательного процесса, направленная на уважение позиции каждого студента, формируя стержень не только в результате взаимодействия, но и понимании собственного «Я» учитывая его индивидуальность, снижая пассивные характеристики (терпимость, подчиняемость), формируя доминантные социальные качества (смелость, умение отстаивать свои взгляды, непримиримость к недостаткам), позволяющая осуществлять переход от дифференциации к персонификации образования, от учебно-познавательной к учебно-исследовательской деятельности, от репродуктивных форм освоения знаний к творческим.

Использование широкого спектра технологии социального развития в системе адаптивного физического воспитания дает возможность педагогу продуктивно использовать учебное время и добиваться высоких результатов обученности студентов с отклонениями в состоянии здоровья. Новые жизненные условия, выдвигают свои требования к выпускнику вуза, вступающих в жизнь: они должны быть не только знающими и умелыми, но мыслящими, инициативными, самостоятельными.

Литература:

1. Акимова Л.А. Педагогика здоровья: монография / Л.А. Акимова, Е.М. Голикова, Н.В. Сократов, П.П. Тиссен. – Оренбург, Экспресс – печать, ОГПУ, 2013. – 428 с.
2. Ахметшина Ю.В. Динамический процесс развития социальной компетенции студентов в энергоинформационной системе / Ю.В. Ахметшина // Интеграция образования. 2012. – № 3. – С. 59 – 63.
3. Баевский Р.М. Оценка адаптационных возможностей организма и риск развития заболеваний / Р.М. Баевский, А.П. Берсенева. – М.: Медицина, 1977. – 235 с.
4. Бальсевич В.К. Основные положения концепции интенсивного инновационного преобразования национальной системы физкультурно-спортивного воспитания детей, подростков и молодежи России / В.К. Бальсевич // Теория и практика физической культуры. – 2002. – № 3. – С. 2.
5. Васильева О.С. Роль образования в сфере психологии здоровья в формировании гуманистической системы ценностей / О.С. Васильева // Российский психологический журнал. – 2010. – Т. 5 – № 5. – С. 36 – 40.
6. Галанкин Л.Н. Здоровая молодежь – здоровое общество / Л.Н. Галанкин. – СПб.: Нормедиздат, 2005. – 368 с.
7. Евсеев С.П. Теория и организация адаптивной физической культуры: учебник / С.П. Евсеев. – М.: Спорт, 2016. – 616 с.
8. Лубышева Л.И. О программных основах вузовского физкультурного воспитания / Л.И. Лубышева, Г.М. Грузных // Теория и практика физической культуры. – 1990. – № 3. – С. 42 – 44.
9. Шклярук В.Я. Самосохранительное поведение в молодежной среде / В.Я. Шклярук // СОЦИС. – 2008. – № 10. – С. 139 – 142.
10. Щедрина А.Г. Понятие и структура индивидуального здоровья человека : методология системного подхода / А.Г. Щедрина // Медицина и образование в Сибири. – 2009. – № 5. – С. 8.

Педагогика

УДК 373:371.38:371.7:78

доктор педагогических наук, профессор, проректор по научной и инновационной деятельности Гордиенко Татьяна Петровна
Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
Республики Крым «Крымский инженерно-педагогический университет» (г. Симферополь);
преподаватель кафедры вокального искусства и дирижирования Орлова Юлия Александровна
Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
Республики Крым «Крымский инженерно-педагогический университет» (г. Симферополь)

ТРАДИЦИОННОЕ И НОВАТОРСКОЕ В УРОКЕ МУЗЫКИ С ПОЗИЦИИ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕЖЕНИЯ

Аннотация. В статье рассматривается сущность здоровьесберегающих технологий как дополнительных принципов педагогической работы, направленных на сохранение и укрепление здоровья обучающихся. Накопленные многовековой отечественной хоровой практикой традиционные приемы работы с детскими певческими голосами осмысливаются как базисные методические установки для современной вокально-хоровой методики. представлена характеристика арт-терапии как одного из действенных и весьма результативных здоровьеориентированных методов хоровой работы, включающих дыхательную и артикуляционную гимнастику, элементы логоритмики, приёмы ритмотерапии, фольклорную терапию. Особое внимание в статье уделено коллективному инструментальному музицированию на свирели как дополняющему хоровую работу приему здоровьесбережения на уроках музыки в общеобразовательной школе.

Ключевые слова: здоровье, здоровьесберегающие педагогические технологии, образовательный процесс, отечественная хоровая педагогика, приемы арт-терапии, игра на свирели.

Annotation. The article deals with the essence of health-saving technologies as additional principles of pedagogical work aimed at preserving and strengthening the health of students. The traditional methods of working with children's singing voices accumulated by the centuries-old domestic choral practice are interpreted as basic methodological guidelines for modern vocal and choral techniques. The article also presents the characteristics of art therapy as one of the most effective and highly effective health-oriented methods of choral work, including breathing and articulation exercises, elements of logorhythmics, rhythm therapy techniques, folk therapy. Particular attention is paid to the collective instrumental music playing on the pipe as a complement to the choral work of health care at music lessons in secondary school.

Keywords: health, health-saving pedagogical technologies, educational process, domestic choral pedagogics, art therapy techniques, playing the flute.

Введение. Сущность современных педагогических принципов здоровьесберегающего обучения и воспитания сводится к гармоничному развитию школьников, к формированию умений активно адаптироваться к окружающей обстановке, к воспитанию у подрастающего поколения ответственного отношения к самому себе, к своему здоровью и к окружающему миру. Здоровьесберегающие технологии являются дополнением к традиционной педагогической работе, они направлены на сохранение и укрепление здоровья обучающихся.

Понятие «Здоровьесберегающие педагогические технологии» впервые применил Н. Смирнов для характеристики форм и методов организации обучения детей без ущерба для их здоровья [6]. На сегодняшний день формулировка «здоровьесберегающие педагогические технологии» широко истолковывается с различных аспектов образовательного процесса. Наибольшее внимание привлекают вопросы формирования педагогической компетентности в области здоровьесберегающей педагогики (И. Бердников, Т. Богачева, В. Колбанов, Е. Маргиева, Е. Руднева, Е. Сунгурова и другие). Представляют интерес и психологические аспекты реализации системы здоровьесберегающего образования и воспитания (И. Кузнецова, А. Митяева, Н. Полетаева, Л. Баянова).

Также активно рассматриваются проблемы организации здоровьесберегающего обучения путём создания безопасной образовательной среды (А. Абаев, М. Безруких, М. Ермакова, Г. Зайцев, Ю. Смирнова и другие). Активно поднимаются задачи подготовки педагогических работников в области применения здоровьесберегающих технологий (Б. Ананьев, И. Бердников, В. Давыдов, Н. Тригуб, Е. Сунгурова), а также овладение необходимыми педагогическими компетенциями в области применения здоровьесберегающих технологий (И. Байденко, Л. Болотов, Н. Кузьмина, В. Лобачев, А. Маркова, Л. Митина, Л. Петровская, И. Чупаха и др.).

Цели и задачи статьи:

- обозначить преемственность знаний в отечественной методике хорового пения в области здоровьесбережения детских голосов;
- выявить базисные здоровьесберегающие методические установки для современной вокально-хоровой работы с школьниками;
- охарактеризовать практические способы внедрения приёмов арт-терапии в процесс вокально-хоровой деятельности детей с целью сохранения и коррекции их здоровья.

Изложение основного материала статьи. Среди школьных дисциплин эстетического цикла важнейшим является предмет «Музыка», нацеленный на действенное эмоциональное развитие детей средствами хорового музицирования, которое на протяжении многих веков зарекомендовало себя исключительным средством приобщения детей к искусству. Безусловно, за многовековую историю становления отечественного музыкального воспитания вокально-хоровая педагогика накопила огромный багаж специфических здоровьесберегающих приемов работы, ставших основополагающими в современных методах работы с детским хором.

Ещё первые отечественные методические пособия, созданные в XVII веке («Мусикийская грамматика» Н. Дилецкого, «Азбуковник») были ориентированы на звонкое и высокое звучание, ровность и среднюю силу звука («меру гласа»), плавность дыхания и взаимосвязь его с формированием гласных, выработку правильной дикции и эмоциональную отзывчивости в пении.

Систематизация основных методико-педагогических принципов работы с детскими голосами произошла в XIX веке в трудах М. Глинки, А. Варламова, С. Смоленского, С. Миропольского, А. Карасёва, А. Пузыревского, Д. Зарина, А. Маслова, А. Никольского, других православных регентов и светских педагогов, отмечавших не только воспитательное значение вокально-хорового обучения, но и его огромное влияние на формирование позитивной духовной культуры и физическое благополучие подрастающего поколения.

Сложившаяся отечественная методика бережного отношения к детским голосам, основанная на физиологически оправданных позициях вокально-хорового обучения с учётом возрастных особенностей детского голоса, в XX веке обогатилась многочисленными научно-лабораторными исследованиями строения детского голосового аппарата (В. Багадуров, Е. Малинина, С. Гиммельфаб и др.) и изучением причин его заболеваний (И. Левидов, Е. Малютин, В. Петров, К. Гарри-Пшеничникова, Е. Гембицкая и др.), что и послужило выработке основных принципов охраны и гигиены детского голоса (В. Морозов, А. Разварин, Д. Юрченко и др.).

В свете актуальности здоровьесберегающих технологий, реализуемых в вокально-хоровой работе с детьми в современной школьной практике, отработанные временем педагогические постулаты не только не утратили своей методической ценности, но и получили дальнейшую научно-теоретическую разработку в трудах таких лидеров, как Э. Абдуллин, А. Анисимов, М. Арпентьева, Л. Безбородова, Н. Вайнулавичене, Н. Винницкая, Л. Горбачева, В. Живов, Ю. Кузнецов, А. Леонова, Е. Матевосова, Л. Сахаутдинова, Г. Стулова, Д. Огороднов, Г. Струве и другие, чья практическая педагогическая деятельность привела к формированию современной певческой валеологии, основанной на преемственности знаний в области здоровьесбережения детских голосов.

Отечественная хоровая педагогика в ходе многовековой истории и обширной практики сформировала и накопила многие методические установки для современной вокально-хоровой работы. Это соблюдение регистровой структуры детских голосов, правильная работа с голосовыми резонаторами, исключение любого перенапряжения в звучании детских голосов, выработка у детей устойчивого навыка целесообразного певческого дыхания, физиологически оправданное распевание детских голосов, качественная работа над развитием артикуляционного аппарата, выбор посильного певческого репертуара, ориентированного на художественную ценность, возрастную доступность и достаточное разнообразие по характеру, жанрам, стилям, тональным планам.

Помимо этих «базисных» методических принципов, в современном обучении младших школьников нашли свое формирование и практическое применение элементы арт-терапии как одного из наиболее мягких, но весьма результативных методов педагогической работы, направленных на сохранение и коррекцию здоровья детей, их гармоничное воспитание и успешную социализацию.

Термин «арт-терапия» в значении «лечение искусством» впервые применил художник А. Хилл для воздействия на туберкулезных больных средствами художественного искусства. Эффективности использования различных видов арт-терапии в коррекции и лечении детей уже посвящен широкий спектр

отечественных и зарубежных трудов (А. Захаров, А. Копытин, М. Киселев, И. Мамайчук, Н. Сучкова, Ю. Некрасова, Р. Хайкин, Е. Рау, В. Фолке, Т. Келлер, А. Миллер, М. Бруно и др.). Основные виды и направления современной арт-терапии подробно характеризуются в работе Л. Лебедевой [5].

Опыт арт-терапии в последние годы активно внедряется в отечественную педагогическую сферу, в том числе, в процесс музыкального образования, с целью как сохранения здоровья учащихся, так и для коррекции различных психофизических отклонений в развитии детей. Урок музыки может апеллировать к таким специальным приемам арт-терапии, ориентированным на здоровьесохраняющую модель обучения, как дыхательная и артикуляционная гимнастика, элементы логоритмики, приемы ритмотерапии, фольклорная терапия, коллективное инструментальное музицирование на свирели. Они не занимают большого количества времени в учебной работе, но, как показывает практика, могут активно влиять на состояние здоровья детей. Так, дыхательная гимнастика значительно улучшает дренаж бронхов, увеличивает жизненную ёмкость легких, способствует повышению сопротивляемости детей к простудным заболеваниям, снимает усталость и напряжение, стимулирует работу сердца, головного мозга и нервной системы, содействует лечению кашля и бронхиальной астмы.

Использование чистоговорок, отдельных упражнений на ясное произношение гласных, быстрое и четкое выговаривание согласных, применение строчек известных детских стихотворений во время распевания в разных темпах, ритмах и эмоциональных интонациях способствуют снятию зажимов, оптимизируют работу резонаторов и гортани. Фонопедическая гимнастика и речевые игры содействуют исправлению малоподвижности и зажатости нижней челюсти, гармонизуют деятельность лицевых мышц, активизируют работу языка, способствуют преодолению вялости губ, существенно корректируют невнятность и неотчетливость дикции, которой в большинстве своем обладают современные школьники.

Внедрение фольклорной терапии как психокоррекционного средства воздействия на здоровье благоприятствует гармонизации отношений детей с окружающим миром. Ценность фольклорных произведений для школьников обусловлена высокой интонационной доступностью, легкостью запоминания, особым рифмованным сочетанием звуков, что активно способствует развитию слуха, чувства ритма, связности и образности речи.

В силу своего «обрядового» бытования, наиболее доступный и понятный детям календарный фольклор становится удобным и мобильным средством педагогически-творческой интеграции в единый временной цикл, приуроченный к определенному времени года, например, к сбору урожая, встрече Нового года, проводу Масленицы, встрече Весны и т.д. Использование в работе с школьниками тематических фольклорных уроков или проведение ярких календарных праздников значительно активизирует творческую жизнь детей, способствует укреплению гармоничных коммуникативных отношений, обогащает и оживляет учебно-воспитательный процесс, развивает позитивизм, формирует «правильные» музыкальные интересы и толерантное сознание, расширяет мировоззрение.

В современной вокально-хоровой работе особо востребованными оказываются элементы логопедической ритмики. Развитие чувства ритма происходит в доступной для детей форме в виде активных ритмических минуток или игр с рифмованным воспроизведением слов. В занятия вариативно включаются пальчиковые игры под музыку, гимнастика для глаз, различные виды ходьбы (четвертями, восьмыми, шестнадцатыми, пунктирным ритмом и т.д.), элементы логопедической гимнастики, мимические упражнения.

Каждый из этих видов работы активизирует работу детского мышления, повышает способность к охвату и систематизации учебной информации, развивает логичность словесных высказываний, содействует развитию и улучшению памяти. Логопедическая ритмика обладает оздоровительно-коррекционным потенциалом и мультисенсорными возможностями воздействия, необходимыми для успешного обучения и воспитания детей с речевыми патологиями и нарушениями эмоционально-личностного развития. Музыкально-ритмические упражнения, на которые уходит всего 2-3 минуты урока, оказывают благоприятное воздействие на ритм сердечных сокращений, глубину и частоту дыхания, способствуют снятию мышечного и эмоционального утомления, благоприятствуют восстановлению физических и эмоциональных сил, концентрируют внимание, повышают работоспособность, развивают фантазию и воображение.

Огромный здоровьесберегающий потенциал имеет и коллективное музицирование на элементарных детских инструментах, создающее для детей возможность радостного «выплеска» чувств, творческого самовыражения, практического развития творческих способностей. Наиболее приемлемым и доступным инструментом для детей является свирель – несложный народный духовой инструмент флейтового типа, знакомство с принципами игры на котором не займет много времени. Методика игры на свирели основывается на народной системе обучения (повторение, подражание, подбор по слуху), поэтому ее удобно применять в целях обучения детей без знания нотных знаков.

Впервые методику обучения игре на свирели детей младшего возраста разработала московский педагог-новатор Э.Я. Смелова ещё в 80-е годы XX века [4]. Успешные результаты внедрения этой методики изложены в работах М.Л. Космовской [2; 3]. Методику Э. Смеловой в настоящее время активно применяют многие российские педагоги, потому что она наиболее гармонично соответствует целям и задачам коллективного музицирования на уроках музыки – научить быстро, несложно и интересно.

С точки зрения здоровьесбережения игра детей на свирели способствует вентиляции лёгких, тренировке дыхания. Во время игры на свирели дети массируют кончики пальцев со множеством нервных окончаний, что способствует улучшению работы нервных центров. Детям нравится играть на свирели, поскольку в достаточно короткий срок они разучивают и запоминают большое количество мелодий, в результате чего повышается работоспособность, активно развивается воображение, расширяется творческое мировоззрение, значительно улучшается чистота интонирования выученных на свирели мелодий.

Выводы. Урок музыки в силу своей творческой природы таит в себе огромный потенциал для творческой комбинации различных здоровьесберегающих педагогических идей, интересных и неординарных подходов, нестандартных методов и способов работы с учащимися. Урок музыки заключает в себе возможность разнообразного претворения как традиционно сложившихся и уже испытавших многовековую практику применения, так и совершенно инновационных приемов арт-терапии, еще «нащупывающих» себе пути в современном педагогическом пространстве. Любой творчески работающий учитель музыки, обладающий компетенциями в применении здоровьесберегающих технологий, имеет возможность применять в своей работе массу интересных и неординарных подходов, нестандартных методов и способов обучения,

создавать благоприятный комплекс педагогических условий, логически организованных и направленных на достижение здоровьесберегающих целей.

Несмотря на то, что использование элементов арт-терапии и здоровьесберегающих возможностей коллективного музицирования на свирели ещё не нашло в условиях урока музыки должного массового применения, многие учителя уже начали активно осознавать продуктивность воздействия ее элементов на подрастающее поколение. В педагогической среде постепенно формируется понимание эффективности работы по коррекции здоровья и успешной социализации воспитанников.

Отрадно, что в педагогическом сообществе неуклонно растет понимание больших возможностей урока музыки как урока здоровьесбережения детей, осознание широкой педагогической перспективы для больших перемен и начала нового, здоровьесберегающего этапа преобразования современной школы.

Литература:

1. Казанчеев В.П. Основы общей валеологии: учебное пособие / В.П. Казанчеев, Н.А. Склянова. – Новосибирск: Наука, 1998. – 248 с.
2. Космовская М.Л. Девять уроков игры на свирели: донотный и нотный периоды: Учебное пособие. – Курск: Изд-во Курск. гос. ун-та, 2011. – 47 с.
3. Космовская М.Л. Методические рекомендации для проведения уроков практического музицирования на свирели. – Курск: Изд-во. Курск.гос. пед. ун-та, 2002. – 15 с.
4. Космовская, М.Л. Научно-методическое руководство игры на свирели / Репринтное издание с брошюры 1993 года. – Курск: Курс. гос. ун-т, 2011. – 16 с.
5. Лебедева, Л.Д. Практика арт-терапии: подходы, диагностика, система занятий / Л.Д. Лебедева. – СПб.: Речь, 2003. – 256 с.
6. Смирнов Н.К. Здоровьесберегающие образовательные технологии в современной школе: Методическое пособие / Н.К. Смирнов, М.В. Аносова, Е.Г. Афанасова. – М.: АПК и ПРО, 2002. – 121 с.

Педагогика

УДК: 378.1

доктор педагогических наук, профессор Горюнова Лилия Васильевна
Академия психологии и педагогики Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Южный федеральный университет» (г. Ростов-на-Дону);
кандидат педагогических наук, доцент Заводный Никита Александрович
Институт физической культуры и спорта Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Донской государственный технический университет» (г. Ростов-на-Дону)

ОСОБЕННОСТИ РЕАЛИЗАЦИИ АДАПТАЦИОННЫХ ДИСЦИПЛИН (МОДУЛЕЙ) В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ С ОВЗ И ИНВАЛИДНОСТЬЮ В ВУЗЕ

Аннотация. В статье раскрывается потенциал адаптационных дисциплин (модулей) как средства адаптации студентов с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью к процессу профессиональной подготовки в вузе. В ходе исследования авторами определены три вида адаптационных дисциплин (модулей), реализуемых в отечественных вузах и выделены основные способы их включения в структуру учебного плана профессиональной подготовки по адаптированной основной профессиональной образовательной программы высшего образования.

Ключевые слова: адаптация студентов с инвалидностью и ОВЗ, адаптационные дисциплины (модули), профессиональная подготовка.

Annotation. In article the potential of adaptation disciplines (modules) as means of adaptation of students with limited opportunities of health and disability to process of vocational training in higher education institution is realized. During the research authors defined three types of adaptation disciplines (modules) realized in domestic higher education institutions and the main ways of their inclusion in structure of the curriculum of vocational training on adapted the main professional educational program of the higher education are allocated.

Keywords: adaptation of students with disability and limited opportunities of health, adaptation disciplines (modules), vocational training.

Введение. Обновленная государственная программа «Доступная среда» (2011-2020 гг.) определила с 2016 года в качестве обязательного параметра оценки эффективности и качества деятельности образовательных организаций высшего образования, наличие специальных условий для обучения по программам высшего образования лиц с ограниченными возможностями здоровья и с инвалидностью [5]. Следовательно, одним из ключевых принципов образования студентов с ОВЗ и инвалидностью в системе высшего образования, является принцип адаптации. Данный принцип является метопринципом, поскольку выступает в качестве стратегии становления и развития инклюзивного высшего образования. Профессиональная подготовка студентов с ОВЗ и инвалидностью в образовательной организации высшего образования в своем развитии имеет три адаптационные стратегии: стратегия сегрегации (студенты с ОВЗ и инвалидностью обучаются в специальных образовательных организациях отдельно от нормотипичных сверстников); стратегия интеграции (студенты с ОВЗ и инвалидностью обучаются в специально созданных для них в вузе студенческих групп); стратегия инклюзии (студенты с инвалидностью и ОВЗ обучаются в обычных учебных студенческих группах). Система современного высшего образования, выстроенная на основе стратегии инклюзии позволяет осуществлять качественную и эффективную профессиональную подготовку такой категории студентов, сформировать высокий уровень их конкурентоспособности на рынке труда, сделать их успешными в профессиональной среде.

Изложение основного материала статьи. Разработка адаптированной основной профессиональной образовательной программы с учетом психофизиологических особенностей такой категории людей и является одним из ключевых условий функционирования системы инклюзивного образования в вузе. Согласно Методическим рекомендациям по организации образовательного процесса для обучения инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья в образовательных организациях высшего образования, в том числе оснащенности образовательного процесса [1], в ходе разработки основной профессиональной

образовательной программы разработчикам следует, исходя из индивидуальных потребностей обучающихся с ОВЗ и инвалидностью, предусмотреть включение в ее вариативную часть специализированных адаптационных дисциплин (модулей).

Своевременная адаптация на первых годах обучения в вузе студентов с ОВЗ и инвалидностью детерминирует успешность процесса профессиональной подготовки такой категории обучающихся. С момента осознания периода обучения в вузе как первого этапа включения студентов с ОВЗ и инвалидностью в профессиональное сообщество, значимость адаптационного процесса еще более возрастает. Первые годы обучения студента в вузе могут стать либо фундаментом его дальнейшего развития, либо привести к различным деформациям в поведении, в общении. Эффективная адаптация и обучение студента на первом курсе способствует формированию его отношения к учебной и профессиональной деятельности, продолжается процесс самоопределения студента в жизни и профессии. Проведенный опрос студентов Южного федерального университета с ОВЗ и инвалидностью показал, что студенты с ОВЗ и инвалидностью, в том числе имеющие опыт обучения в образовательных организациях системы среднего профессионального образования, испытывают определенные трудности в процессе адаптации к учебе и жизни в университете. Отметим, что в этих условиях, первая неудача может привести к потере перспектив и разочарованию в выборе пути своего дальнейшего развития, а значит к отстраненности и пассивности.

Адаптационный процесс в вузе, носит индивидуальный характер и обеспечивает приспособление человека к новым условиям своей жизнедеятельности, формирование новых поведенческих моделей, повышение эффективности учебной деятельности. Так же, данный процесс выполняет и компенсирующую функцию, связанную с эффектом компенсации привычного набора качеств и компетенций, недостающими, но необходимыми в новых условиях. Успешность личности в ходе адаптации обеспечивает ее функционирование в динамичных условиях и постоянно изменяющейся обстановке своей профессиональной подготовки. В случае не успешной адаптации, обучающейся может испытывать дополнительные нагрузки, затруднения в своей жизни и деятельности.

В ходе исследования, нами были определены общие проблемы, с которыми сталкивается студент, в том числе и студент с ОВЗ и инвалидностью, и которые определяют необходимость адаптации их к условиям вуза. К таким проблемам мы отнесли: радикальную смену социального окружения и как следствие, возникновение проблем первичной социализации в вузовской среде; смену системы обучения с классно-урочной на лекционно-семинарскую, с обязательной самостоятельной работой и влияние стереотипов школьной учебной деятельности, что ведет к снижению успеваемости и качества обучения; построение коммуникаций со сверстниками и педагогами; смену социально-бытовых условий жизнедеятельности, с усилением ведения самостоятельной жизни; проблемы связанные с незнанием основ обучения в условиях вуза и как следствие не использование его возможностей в полном объеме для собственного личностно-профессионального роста и совершенствования. Выявленные проблемы позволили определить четыре основных направления процесса адаптации студентов на первых годах обучения в вузе:

- адаптироваться к организационным особенностям образовательного процесса в вузе;
- адаптироваться к новому коллективу сверстников и профессорско-педагогического состава вуза;
- адаптироваться к новым условиям жизни, самостоятельной ее организации;
- адаптироваться к новым отношениям с родителями и близкими.

Адаптационный процесс студентов первого курса с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья представляет собой многоплановую проблему [4]. Результаты нашего исследования показали, что студенту с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью необходимо вести адаптационный процесс по тем же четырем направлениям, однако каждое из направлений начинает обладать новыми характеристиками, которые определяются психофизическими особенностями студента. Итак, рассмотрим основные особенности адаптации студентов данной категории к обучению в вузе. Адаптация студентов с ОВЗ и инвалидностью к новым организационным условиям обучения осложняется таким фактором, как дискретность знаний. Данная проблема связана с тем, что студенты, обучающиеся в инклюзивных группах, имеют опыт освоения содержания в различных формах, связанных с особенностями их нарушений. Наибольшее отличие в представлениях о процессе обучения имею студенты, у которых в прошлом было комбинированное обучение, т.е. обучение в массовой школе, чередовалось с домашним обучением, что чаще всего сопровождалось достаточно щадящим режимом работы. Такая форма обучения, вносит еще одну дополнительную отличительную особенность в процесс адаптации студентов с ОВЗ и инвалидностью, это оторванность от коллектива сверстников, что в условиях вуза требует усиление второго направления адаптационного процесса для таких категорий студентов, поскольку у них в большей степени наличевствует социально-педагогическая дезадаптация. Две вышеперечисленные проблемы, в совокупности с третьей проблемой, которая связанна со здоровьем обучающегося оказывают влияние и на два последних направления адаптационного процесса. На наш взгляд первые два направления адаптации студентов с ОВЗ и инвалидностью в вузе, должны начинаться с освоения ими адаптационных дисциплин (модулей).

Согласно методическим рекомендациям Министерства образования и науки 2014 года [1] одним из ключевых элементов адаптированной основной профессиональной образовательной программы высшего образования для студентов с ОВЗ и инвалидностью является включение в учебный план подготовки адаптационных дисциплин (модулей), с целью обеспечения первичной социально-профессиональной адаптации обучающихся данной категории к условиям получения профессионального образования в вузе. Адаптационные дисциплины (модули), представляя собой значимый компонент адаптированной основной профессиональной образовательной программы профессионального образования в вузе, выполняют компенсаторную и корректирующую функции, позволяют решать задачи формирования у студентов с ОВЗ и инвалидностью определенного набора компетенций, которые обеспечивают минимизацию влияния ограничений здоровья на процесс освоения программы профессиональной подготовки, повышая тем самым степень готовности обучающегося к образовательно-профессиональной деятельности в реальных условиях системы высшего образования.

Перечень адаптационных дисциплин образовательная организация высшего образования устанавливает самостоятельно, исходя из особенностей образовательного процесса, его ресурсного обеспечения, особенностей и потребностей обучающихся с ОВЗ и инвалидностью. Е.А. Мартынова в своих работах отмечает, что адаптационными дисциплинами могут быть социально-гуманитарные дисциплины профессионального профиля [2]. Адаптационные дисциплины (модули) по мнению ученого должны иметь

две направленности: педагогическую и коррекционную. Освоение студентами с ОВЗ и инвалидностью содержание адаптационных дисциплин носящих педагогическую направленность способствует формированию у них компетенций, обеспечивающих успешное освоение избранной программы подготовки в условиях конкретного вуза, а так же построению индивидуальной образовательной траектории с учетом психофизиологических особенностей и выявленных возможностей обучающегося [3]. Освоение студентами с ОВЗ и инвалидностью содержание адаптационных дисциплин (модулей) носящих коррекционную направленность способствует компенсации недостатков предшествующих уровней образования, развитию интеллектуально-познавательных, эмоционально-волевых личностных качеств студентов данной категории. Следует отметить, что освоение содержания адаптационных дисциплин (модулей) студентами с ОВЗ и инвалидностью должно так же обеспечивать их подготовку к профессиональной социализации на этапе прохождения практик и дальнейшего трудоустройства.

Проведенный анализ опыта отечественных вузов, реализующих адаптивные основные профессиональные образовательные программы, показал, что адаптационные дисциплины (модули), представленные в программах, имеют различные содержательные основы и формы их реализации. Например, Московский государственный технический университет имени Н.Э. Баумана, уже многие годы реализует систему инклюзивного образования студентов с ОВЗ и инвалидностью и включил в программы профессиональной подготовки такую адаптационную дисциплину как «Технологии социальной интеграции в условиях образовательной и трудовой деятельности», которая носит преимущественно коррекционную направленность. В качестве адаптационных дисциплин, Новосибирский государственный технический университет предлагает студентам с ОВЗ, такие дисциплины как «Правовые основы социальной поддержки», «Социально-психологический практикум». В программу подготовки студентов с ОВЗ и инвалидностью Омский государственный педагогический университет включил адаптационную дисциплину «Компьютерные технологии в инклюзивном образовании». В Челябинском государственно университете в учебный план введены адаптационные дисциплины «Социальная адаптация и основы социально-правовых знаний», «Технологии интеллектуального труда» и т.д. В ходе исследования нами были определены три вида адаптационных дисциплин (модулей), реализуемых в отечественных вузах. К первому виду, относятся адаптационные дисциплины (модули), направленные на обеспечение развития у студентов с ОВЗ и инвалидностью навыков организации своей деятельности в новых образовательно-профессиональных условиях, формирования умений использовать информационно-коммуникационные технологии в процессе профессиональной подготовки. Ко второму виду адаптационных дисциплин (модулей) относятся те, которые способствуют построению межличностных отношений в условиях образовательно-профессионального пространства, формированию навыков эффективной коммуникации в ходе освоения образовательной программы в вузе. Третий вид адаптационных дисциплин (модулей) включает в себя дисциплины, освоение которых обеспечивает адаптацию к новым условиям жизнедеятельности студентов такой категории в социуме и профессии с учетом особенностей ограничений здоровья. Отметим, что предшествовать процессу выбора студентом с ОВЗ и инвалидностью адаптационной дисциплины (модуля) должна диагностика барьеров, затруднений, проблемных вопросов, с которыми пришел студент, организуемая структурным подразделением вуза, занимающегося сопровождением такой категории студентов.

Анализ научно-методической литературы позволил нам выделить основные способы включения адаптационных дисциплин (модулей) в структуру учебного плана профессиональной подготовки по адаптированной основной профессиональной образовательной программы высшего образования. Первый способ включения таких дисциплин в учебный план тесно связан с функционированием в вузах системы довузовской подготовки абитуриентов с ОВЗ и инвалидностью. Данная система позволяет реализовать дополнительные образовательно-реабилитационные программы, в структуру которых очень органично вписываются адаптационные дисциплины (модули). Это один из наиболее эффективных вариантов освоения адаптационных дисциплин (модулей), ориентированных на успешное дальнейшее обучение абитуриента с ОВЗ и инвалидностью, который позволяет решить существенную проблему, выявленную в ходе нашего исследования. Проблема связанна с отсутствием желания у студентов данной категории выбирать адаптационные дисциплины из линейки курсов по выбору. Причина такого нежелания, как отметили сами студенты, в ходе анкетирования, заключается в том, что пока они осваивают адаптационные дисциплины, их однокурсники изучают те дисциплины по выбору, которые непосредственно связанны с процессом формирования профессиональных компетенций в ходе подготовки. К сожалению, не все студенты с ОВЗ и инвалидностью включены в систему довузовской подготовки, поэтому, следует предусмотреть возможность освоение такой категории студентов адаптационных дисциплин (модулей) в ходе образования в вузе. Рассмотрим другие способы включения адаптационных дисциплин (модулей) в учебный план. Второй способ связан с включением адаптационных дисциплин (модулей) в часть курсов по выбору, как альтернативных, к уже имеющимся. Третий способ позволяет включить адаптационные дисциплины (модули) в структуру учебного плана как факультативные дисциплины. Организация процесса освоения образовательных программ в Южном федеральном университете, позволяет выделить еще один, четвертый способ включения адаптационных дисциплин (модулей) в учебный план подготовки. В университете действует «Стандарт проектирования и реализации образовательных программ», согласно которому в обязательном порядке в структуру учебного плана всех направлений подготовки, реализуемых в университете, включен модуль университетской академической мобильности, с целью индивидуализировать образовательный процесс и создать условия для студентов университета сформировать дополнительные компетенции на стыке разных научных направлений, выходя за пределы предметной области образовательной программы, которую они осваивают. Итак, адаптационные дисциплины (модули) включены в пул дисциплин, освоение которых проходит в рамках модуля университетской академической мобильности и реализуется одним структурным подразделением. Такой способ позволяет решить ряд существенных задач, связанных с организацией учебного процесса. Освоение модуля академической мобильности студентами осуществляется в единый для всех структурных подразделений университета день. Студенты с ОВЗ и инвалидностью обучаются на различных направлениях подготовки и в разных структурных подразделениях университета, у которых нет возможности организовать для одного или двух обучающихся такой категории освоение адаптационных дисциплин (модулей), а реализация данных дисциплин в рамках освоения модуля университетской академической мобильности позволяет формировать сводные группы студентов различных направлений и делает процесс освоения адаптационных дисциплин (модулей) оптимальным по затратам. Опыт применения

данного способа в реализации адаптационных дисциплин в учебном процесса позволил создать условия для его освоения не только студентам с ОВЗ и инвалидностью, но и всем желающих студентам с особыми образовательными потребностями, что позволяет создать в университете условия для широкой инклюзии. Следует так же отметить, что использование одного способа освоения данных дисциплин не исключает параллельное использование и всех остальных. Данный факт, свидетельствует о том, что создание условий для применения всех способов включения адаптационных дисциплин (модулей), позволяет выстроить многовариативную модель их освоения в вузе.

Выводы. Таким образом, адаптационные дисциплины (модули) являются средством эффективной адаптации студентов с ОВЗ и инвалидностью к особенностям образовательного процесса профессиональной подготовки в вузе. Содержание адаптационных дисциплин (модулей) определяется в соответствии с основными направлениями процесса адаптации: к организационным особенностям образовательного процесса в вузе; к новому коллективу сверстников и профессорско-педагогического состава вуза; к новым условиям жизни, самостоятельной ее организации; к новым отношениям с родителями и близкими. Многообразие способов включения адаптационных дисциплин (модулей) в учебный план профессиональной подготовки студентов с ОВЗ и инвалидность позволяет выстроить многовариативную модель их освоения в вузе.

Литература:

1. Методические рекомендации по организации образовательного процесса для обучения инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья в образовательных организациях высшего образования, в том числе оснащенности образовательного процесса (утв. Министерством образования и науки РФ 8 апреля 2014 г. N АК-44/05вн). Система ГАРАНТ. URL:http://base.garant.ru/70680520/#ixzz5YNF8z6TC
2. Мартынова Е.А. Организационно-педагогическая деятельность по построению и реализации индивидуальной образовательной траектории для инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья, обучающихся в системе инклюзивного образования // Современные проблемы науки и образования. 2016. № 5.; URL:http://science-education.ru/ru/article/view?id=25173
3. Леханова О.Л. Повышение реабилитационного потенциала студентов с инвалидностью средствами специализированных адаптационных дисциплин // Проблемы современного педагогического образования. 2016. №52-31. С. 141-153
4. Мартынова Е.А. Социальная адаптация обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в процессе формирования общекультурных компетенций при инклюзивном профессиональном образовании. / Сборник научных статей «Социокультурная интеграция и специальное образование». М.: Издательство «Перо». 2015. 552 с. С. 486-493.
5. Постановление Правительства РФ от 1 декабря 2015 г. N 1297 "Об утверждении государственной программы Российской Федерации "Доступная среда" на 2011 - 2020 годы" (с изменениями и дополнениями). Система ГАРАНТ. URL:http://base.garant.ru/77668698/#ixzz5YMabXuAP

Педагогика

УДК: 378.2

кандидат педагогических наук, доцент Дедюкина Марфа Ивановна
Педагогический институт Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Северо-Восточный федеральный университет имени М. К. Аммосова» (г. Якутск);
магистрант 2 курса Замятина Раиса Васильевна
Педагогический институт Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Северо-Восточный федеральный университет имени М. К. Аммосова» (г. Якутск)

КРИТЕРИИ УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Аннотация. В статье представлен анализ управления образовательной организацией. Раскрыты критерии оценки эффективности управленческой деятельности в дошкольной образовательной организации.

Ключевые слова: образовательная организация, эффективное управление, критерии эффективности управления.

Annotation. The analysis of management of the educational organization is presented in article. Criteria for evaluation of efficiency of administrative activity in the preschool educational organization are disclosed.

Keywords: educational organization, effective management, criteria of management.

Введение. В настоящее время система образования претерпела большое количество преобразований, обусловленных выходом федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС). Один из главных требований современного общества — это повышение качества образования на всех его ступенях. Деятельность любого образовательного учреждения направлена на поиск нового механизма управления, которое в свою очередь, способствовало бы росту каждого члена организации и достижению наивысших результатов деятельности всей организации. Проблема оценки управления привлекала внимания многих научных деятелей во все временные периоды. По мнению Ю. А. Конаржевского эффективность организации управления - это создание благоприятных условий для достижения коллективом поставленных целей в кратчайшие сроки при наивысших качественных и количественных показателях и наименьших затратах [1].

Под управлением понимают совокупность процессов, обеспечивающих поддержание системы в заданном состоянии или перевод ее в новое более эффективное состояние организации через разработку и реализацию целенаправленных воздействий. Эффективность - это характеристика процессов и воздействий управленческого характера, показывающая, прежде всего, степень достижения запланированных целей. Таким образом, деятельность, которая частично или полностью приводит к достижению поставленных целей, считается эффективной. Основными проблемами оценки эффективности управления образовательной организацией на данном этапе является: - отсутствие методик измерения эффективности управления; - наличие единых критериев оценки эффективности управления.

Цель нашей работы – это подбор критериев, для оценки измерения эффективности управления на примере дошкольной образовательной организации.

Изложение основного материала статьи. Критерий - это важнейший отличительный признак, который характеризует качественные стороны явления, его сущность. В практической деятельности образовательной организации используется не сам критерий, система показателей, построенная на его основе. Понятие «критерий» на много шире понятия «показатель», таким образом мы можем утверждать, что критерий — это система показателей, определяющая конкретный элемент образовательного процесса [2].

Итак, критерий эффективности, включает в себя систему показателей выражающих главную меру желаемого результата, которая учитывается при рассмотрении вариантов решения. Критерии и показатели эффективности управления вытекают из направлений деятельности руководителя образовательной организацией. Рассмотрим основные направления работы руководителя дошкольной образовательной организацией и соответствующие им критерии и показатели эффективности управленческой деятельности.

1. Ресурсы дошкольного образовательного учреждения (ДОО).

Критерий 1.1. Материально-технические ресурсы ДОО. Показатели эффективности:

- состояние здания и его оснащенность;
- количество детей в соответствии с проектом;
- наличие и состояние помещений для учебной деятельности;
- наличие и функциональность прилегающего участка;
- постройки для спорта и отдыха.

Критерий 1.2. Кадровая и методическая обеспеченность ДОО. Показатели эффективности:

- возрастные показатели педагогов;
- благоприятные отношения между педагогами;
- настроенность педагогов на развитие;
- наличие полного учебно-методического комплекса.

Критерий 1.3. Ресурсы сохранения и поддержания здоровья детей. Показатели эффективности:

- оптимальное количество учебно-воспитательной нагрузки;
- применение здоровьесберегающих технологий в ДОУ;
- медицинский контроль;
- профилактика заболеваемости.

2.Качество управления ДОУ.

Критерий 2.1. Представления руководителя и его заместителей о целях и приоритетов ДОО Показатели эффективности:

- знание нормативно-правовых документов;
- отражение в планах ДОО гражданских и нравственных ценностей;
- четкость, конкретность и диагностичность цели деятельности;
- обоснованность приоритетов ДОО.

Критерий 2.2. Деятельность администрации по психологической и методической поддержке профессионального развития педагогов. Показатели эффективности:

- дифференцированный подход к сотрудникам ДОО;
- умение вовлечь педагогов, к профессиональному самосовершенствованию;
- организация активных форм профессионального развития педагогов;
- возможность стимулирования и мотивирования профессионального роста педагогов.

Критерий 2.3. Оценивание руководителем своей деятельности и своевременное исправление допущенных недочетов. Показатели эффективности:

- умение видеть свою работу со стороны;
- терпимое отношение к критике;
- демократический стиль управления;
- конструктивная реакция на ошибки.

3.Качество учебно-воспитательной работы ДОО.

Критерий 3.1. Состояние учебного плана и рабочих программ. Показатели эффективности:

- обоснованность учебно-воспитательного плана ДОУ;
- баланс предметных областей и учебной нагрузки по видам деятельности;
- адекватный уровень сложности;
- ориентация на развитие не только интеллектуальной, но и эмоционально-нравственной сферы детей.

Критерий 3.2. Отражение в учебном плане и программе основных компетентностей выпускника ДОУ, представленных в ФГОС ДО. Показатели эффективности:

- ориентация на развитие у детей самостоятельности и коммуникативных навыков;
- разносторонняя направленность обучения;
- обучение сотрудничеству;
- пропаганда здорового образа жизни.

Критерий 3.3. Кадровое и методическое обеспечение учебного плана. Показатели эффективности:

- обеспеченность кадрами;
- уровень квалификации педагогов;
- рациональное распределение должностных обязанностей;
- возможность оказания дополнительных образовательных услуг;
- развитое методическое обеспечение.

4.Психологический климат в ДОО.

Критерий 4.1. Стиль отношений в ДОО. Показатель эффективности:

- стилевые отношения между педагогами и воспитанниками (диалог, сотрудничество, взаимопонимание);
- восприятие ошибок;
- настрой на поддержку, создание ситуаций успеха.

Критерий 4.2. Поддержка инициатив и творчества педагогов, самостоятельности детей Показатели эффективности:

- стремление разобраться в инициативных предложениях коллег;

- терпимость и поддержка их при неудачах;
- желание применить лучшие находки коллег в практике.

Критерий 4.3. Условия труда и отдыха педагогического коллектива. Показатели эффективности:
- удобный распорядок рабочего дня;
- эстетика интерьера;
- наличие времени и места для методической работы;
- психологическая поддержка педагогов и детей.

5.Квалификация педагогов ДОУ.

Критерий 5.1. Преобладающие ценности педагогического коллектива ДОУ. Показатели эффективности:
- личность ребенка,
- ценности сотрудничества и профессионально-педагогической этики;
- учет интересов ребенка.

Критерий 5.2. Профессиональная компетентность педагогов. Показатели эффективности:
- владение учебно-методическим материалом и современными методами ведения занятий,
- рефлексия причин успехов и неудач своей деятельности,
- стабильность в достижении положительных результатов труда независимо от контингента детей и других факторов;
- организация их самостоятельной работы исследовательского типа.

Критерий 5.3. Сотрудничество педагогов и ориентация их на совместные достижения. Показатели эффективности:
- отношение педагогов к сотрудничеству в коллективе;
- обмен опытом работы;
- ориентация на командную проектную работу;
- распределение поручений согласно индивидуальным склонностям и интересам педагогов.

6. Достижения детей ДОУ.

Критерий 6.1. Уровень освоения детьми программного материала. Показатели эффективности:
- количество детей с высоким, средним и низким уровнем образовательных достижений;
- обеспечение со стороны педагогов динамики развития детей;
- процент выполнения возрастных интеллектуальные нормы детей.

Критерий 6.2. Положительная познавательная мотивация, стремление к самообразованию. Показатели эффективности:
- положительный настрой на занятия с преобладанием интереса и ответственности;
- организованность, дисциплина;
- владение основными познавательными умениями, навыками произвольности;
- сформированность контрольно-оценочных действий.

Критерий 6.3. Ценности детского коллектива, отношения детей между собой, их поведение вне ДОУ.

Показатели эффективности:
- ценности, преобладающие в детских коллективах;
- отзывы окружающих о воспитанности детей;
- проявление ими заботливого отношения к другим людям.

При обработке результатов экспертной оценки возможно применение бальной систему по каждому показателю, где высокий показатель - 3 балла, средний - 2 балла, низкий - 1 балл.

Выводы. Таким образом, мы можем подвести приблизительную оценку эффективности управленческой деятельности дошкольной образовательной организации. Подобранные критерии помогу в адекватной оценке управленческой деятельности и дальнейшему совершенствованию работы дошкольной образовательной организации.

Литература:

1. Конаржевский, Ю. А. Внутришкольный менеджмент / Ю.А. Конаржевский. - М.: Новая школа, 2007. - 158 с.
2. Лебедев, О. Е. Модернизация управления образованием: перспективы и проблемы: Методическое пособие для самоанализа управленческих проблем / О.Е. Лебедев. - Спб.: СП6АППО, 2006. - 96 с.
3. Поташник, М. М. Управление развитием школы: пособие для руководителей образовательных учреждений / М. М. Поташник, А. М. Моисеев. М.: Новая школа, 1998. - 178 с.
4. Третьяков, П. И. Практика управления современной школой / П.И. Третьяков. - М.: Новая школа, 2005. - 200 с.

Педагогика

УДК 378

диспетчер факультета математики и компьютерных технологий Джовтханова Хадижат Хусейновна
Государственное образовательное учреждение высшего профессионального образования
"Чеченский государственный университет" (г. Грозный)

СТРУКТУРА СПОСОБНОСТИ УЧИТЕЛЯ К ПОВЫШЕНИЮ ИНФОРМАЦИОННОЙ ГРАМОТНОСТИ НАСЕЛЕНИЯ И ПОДДЕРЖКИ СОЦИАЛЬНО-ЗНАЧИМЫХ ПРОЕКТОВ

Аннотация. В статье выявлены главные составляющие способности учителя к реализации решений, направленных на повышение информационной грамотности населения и поддержки социально-значимых проектов. Сделан вывод о том, что главными составляющими способности учителя повышать информационную грамотность населения должны стать следующие элементы: развивающе-знаниевый, креативно-творческий, технолого-методический, коммуникативно-толерантный.

Ключевые слова: структура, компонент, учитель, информационная грамотность населения, поддержка социально-значимых проектов.

Annotation. The article identifies the main components of the ability of teachers to implement solutions aimed at improving the information literacy of the population and supporting socially significant projects. The conclusion is

made that the following components should be the main components of the ability of a teacher to improve information literacy of the population: developmental knowledge, creative and creative, technological and methodological, communicatively tolerant.

Keywords: structure, component, teacher, information literacy of the population, support of socially significant projects.

Введение. Характеристика главных составляющих профессиональной готовности учителя повышать информационную грамотность населения по-новому ставит вопрос о ее критериальных элементах, а также уровнях и показателях. Как было отмечено в Федеральном государственном образовательном стандарте высшего образования, выпускник по направлению «Информационные технологии и системы связи»или «Прикладная математика и информатика» в соответствии с задачами будущей профессиональной деятельности и целями основной образовательной программы должен уметь осваивать новые педагогические ресурсы и дидактический потенциал образовательных систем, уметь проектировать их развитие, уметь внедрять всевозможные инновационные техники и приемы в педагогический процесс на занятиях с *любой категорией граждан,* в том, числе и с возрастными учениками, людьми преклонного возраста, создавая комфортные психолого-педагогические условия для создания у них мотивации к принципиальной новой деятельности, к продолжению образования, называемое сегодня непрерывным.

Изложение основного материала статьи. Для того, чтобы человек непрерывно учился на протяжении всей своей жизни, ему важно иметь позитивный опыт приобретения ЗУНов в молодом возрасте, хорошие сильные моральные или материальные стимулы своей деятельности и возможности для последующей учебы – свободное время и учреждения, где предоставляют образовательные услуги людям пенсионного возраста, в большей степени – бесплатные. Важность непрерывного образования людей преклонного возраста, повышение информационной грамотности определяется стремительным прогрессом науки, широким применением инновационных технологий во всех социальных областях. Непрерывное образование – это путь роста образовательного потенциала личности в течение всей жизни. Подробный анализ современного состояния информационной грамотности населения и запроса общества на его повышение, общедоступность информационных услуг, выявление современных требований к способности учителя информатики повышать информационную грамотность населения, осуществлять поддержку социально-значимых проектов, позволил нам подойти к характеристике и главным составляющим способности учителя к реализации решений, направленных на повышение информационной грамотности населения и поддержки социально-значимых проектов. Информационная грамотность помимо владения персональным компьютером также предполагает умение людей пенсионного возраста осознавать информационные потребности, уметь находить, оценивать, применять и создавать информацию в культурном и социальном контекстах, поддерживать социально-значимые проекты.

Проанализировав большой пласт теоретико-методологического материала о сути и содержании способности учителя информатики повышать информационную грамотность населения и осуществлять поддержку социально-значимых, мы пришли к пониманию того, что главными составляющими способности учителя повышать информационную грамотность населения должны стать следующие элементы: *развивающе-знаниевый, креативно-творческий*, *технолого-методический, коммуникативно-толерантный.*

Развивающе-знаниевый. Поскольку личность будущего учителя информатики должна постоянно находиться в динамике, чувствовать потребность в новых знаниях тех процессов, которые будут способствовать оказывать информационные услуги населению, иметь мотив в познании психологии взрослых людей, то одним из первых критериев компетенции ПК-10 должен быть *развивающе-знаниевый.* Для того, чтобы активно и продуктивно проводить занятия с людьми пенсионного возраста важно знать, прежде всего, особенности людей преклонного возраста, специфику и психологию их возможное информационное развитие, знать принципы практического обучения взрослого населения. Только в этом случае учитель информатики будет способным эффективно и продуктивно передавать знания компьютерной грамотности, научить людей преклонного возраста обращаться с персональным компьютером. Все это будущий учитель может узнать из науки андрагогики как искусства и науки обучения взрослых.

Сегодня информационное пространство стремительно меняется. Взрослые люди, получившие высшее образование 40-45 лет назад, сегодня не имеют тех знаний, умений, навыков, не владеют профессиональными компетенциями, которыми обладают современные школьники и студенты. Устаревшие знания нуждаются в постоянном обновлении, являясь фактором личностного роста взрослого человека, его конкурентоспособности на рынке вакансий и возможности быть занятым любимым делом. С этой целью, на многих предприятиях, университетах и институтах созданы системы внутреннего повышения квалификации работающих сотрудников, а также отделы, организующие и проводящие курсы повышения квалификации по работе с персоналом. Главной задачей таких отделов является повышение квалификации, обучение и трансляция новых знаний, инновационных технологий людям, нуждающихся в новом образовании, новых знаниях.

Итак, говоря о том, что учитель информатики в рамках заказа ФГОС ВО обязан не просто поддерживать социально значимые проекты, но и активно включаться в систему повышения информационной и компьютерной грамотности. Для этого учитель информатики, еще будучи в стенах вуза, должен понять и осознать основные принципы работы со взрослым населением, анрагогическими положениями и механизмами. Понятно, что будущие учителя информатики в ходе профессиональной подготовки осваивают общие педагогические принципы, принципы обучения взрослого населения, но этому уделяется очень мало времени, не дающего полного представления о том, как общаться с людьми пенсионного возраста, как использовать знания в деле повышения компьютерной и информационной грамотности. Андрагогические принципы действительно отличаются от общих педагогических принципов обучения людей. Современные пенсионеры, оказавшись в новой информационной среде, призваны основательно пересмотреть уже сложившиеся у него ЗУНы, профессиональные компетенции. Важно осознавать тот факт, что эффективное обучение взрослых, имеющих среднее и высшее образование, обладающих большим опытом в определенной профессиональной деятельности, но не знающих ПК, будет сложно обучать, переобучать. И здесь недостаточно владеть материалом, быть хорошим компьютерщиком, программистом, педагогом. Важно также еще обладать определенным характером, тьютерскими и лидерскими качествами, основными принципами работы, уметь нести инновационные идеи, способные привлекать, мотивировать, притягивать и

удерживать внимание взрослой аудитории, которая знает достаточно много и обладает большим профессиональным опытом.

Креативно-творческий. Обладание креативно-творческим элементом предоставляет ключ учителю к эффективному доступу, использованию и созданию определенного контента для поддержки социального, экономического образования пенсионеров, поддержка их здоровья, предоставления социальных услуг, обеспечивая хорошую базу для достижения поставленных целей обучающимися. Креативно-творческий элемент играет ведущую роль в способности учителя информатики поддерживать социально-значимые проекты. Социально-значимый проект, в первую очередь, касается социально-незащищенной, социально уязвимой группы граждан, куда относятся и пенсионеры, люди преклонного возраста. Целью такого проекта является создание и поддержка в изменившейся материальной среде, в рыночных условиях, частичной капитализации экономики, людей пожилого возраста. Социально-значимый проект направлен на изменения, модернизацию или кардинальное решение устаревших форм жизни граждан, что невозможно без креативных и творческих качеств учителя информатики. Такой проект будет положительно влиять на жизнь людей или отдельного человека, если его организаторы будут проявлять креативность и смекалку в разработке и решении какой-то проблемы. Социально значимый проект – не просто способ развития гражданского общества, но и способ развития творческих инициатив у будущих педагогов, поскольку они предполагают разработку и самостоятельное принятие решений.

Креативность у учителя сформирована или формируется, если то, что предлагает учитель информатики своим взрослым ученикам ранее им не предлагалось, потому что продукт, который им дается имеет высокую новизну и влияет на эффективное получение знаний. По мнению М.И.Башмакова «креативность является решающим звеном в умственной деятельности, так как обеспечивает реальное движение личности к новым знаниям. Синонимами к репродуктивному мышлению служат термины: словесно-логическое, дискурсивное, рассудочное и т. д.» [3, с. 100].

Формирование у будущего учителя креативности и творчества предполагает создание особых условий для их развития, от которых зависит легкость овладения новыми знаниями пенсионерами и применения полученных знаний на практике, что тесно связано со следующим элементом информационной грамотности – технолого-методический.

Технолого-методический. Данный элемент предполагает владение учителем информатики современными технологиями, способность и умение учиться, способность к самообразованию, критическому мышлению, самостоятельной интерпретации добытой информации. Технолого-методический элемент также предполагает, что учитель математики и информатики должен быть способен интегрировать современные ИКТ в процесс обучения своих взрослых учеников (пенсионеров) и уметь выстраивать перспективные линии собственного развития, стимулируя саморазвитие людей пожилого возраста на базе инновационных тенденций и разработок. Методическая культура учителя рассматривается авторами как «устойчиво положительное отношение к методической деятельности, сформированные нормативные способы выполнения методической деятельности и оформления её продуктов; направленность на творческую самореализацию в данной деятельности; способность к передаче культурного опыта методической деятельности» [1, с. 26]. То есть, если учитель информатики имеет в наличии собственной деятельности, практики, сформированный технолого-методический элемент, то он должен позитивно относиться к методической деятельности в работе с пожилыми людьми, уметь подробно и скрупулезно разрабатывать для них собственные методики и методическое обоснование занятий, иметь представление о том, как нормативно разрабатывать методику работы со взрослыми людьми, которая отличается от работы со школьниками, как правильно оформлять продукты деятельности со взрослым населением; проявлять креативность и творчество в разработке уроков для пенсионеров, не идти по проторенным дорогам обучения, создавать методически что-то новое и т.д.

Сегодня понятен педагогической общественности, работающей с людьми пенсионного возраста, тот факт, что процесс обучения – это специально организованное взаимодействие учителя и учеников, сопровождаемое новыми продуктивными техниками и технологиями для достижения поставленных образовательных целей. Если учитель ставит задачу стимулирования процесса обучения с пенсионерам, то он обязан постоянно находиться в поиске новых технологий, методов, средств, способных улучшить процесс получения знаний пенсионерами. Необходимость развития у учителя информатики технолого-методических качеств, отвечающих за способность повышать информационную грамотность населения, обусловлена тем обстоятельством, что в последнее время в мире произошли глобальные научно-технические, научно-технологические изменения, что напрямую коснулось большой армии пожилых людей-пенсионеров, которые оказались в ряду безработных, так как не владеют элементарной компьютерной и информационной грамотностью. Поэтому владение данной армией безработных инновационными компьютерными программами, знаниями государственных сервисов социального обслуживания населения, может и в трудоустройстве и повысит качество их собственной жизни. С целью, учитель информатики должен владеть новыми методами, видами, формами и средствами обучения взрослых, людей пенсионного возраста, которые должны получить представление о науке информатики, о ее создании, работе главных механизмов и устройства ПК. Ведь, сегодня многие пенсионеры не представляют свою жизнь без компьютера, который прочно вошел в повседневную жизнь пенсионера.

Коммуникативно-толерантный. Коммуникативно-толерантный элемент способности учителя информатики повышать информационную грамотность у людей третьего возраста предполагает - это, прежде всего, научиться понимать этих людей, быть толерантными, уважать пенсионный возраст и принимать самое активное участие в их адаптации к инновационной информационной среде.

Говоря о таком качестве учителя информатики, как коммуникативность, важно отметить, что в современном мире данное качество приобретает еще большую значительность по причине того, что явление «конфликт отцов и детей» сегодня определяется не просто как нарушение общения и коммуникации, а определенный разрыв между поколениями. В нашем исследовании предполагается именно такое общение – общение отцов (пенсионеры) и детей (учителя информатики). То есть, для того, чтобы занятия молодых педагогов с людьми преклонного возраста стали эффективными, дали бы свой результат, важно уметь общаться между собой, важно проявлять взаимное уважение, терпение и понимание. Эффективной коммуникации между учителями информатики и пенсионерами должно способствовать знание особенностей данного возраста, чему, к сожалению, в вузе не учат, за исключением несколько лекций по андрагогике. В

вузе не учат тому, как правильно стареть, как относиться к людям, старшим тебя по возрасту, у молодых нет понятия *культуры старости*. Чаще всего звучит лозунг – будущее принадлежит молодым. Однако на самом деле, будущее современных молодых людей – это и старость в том числе. Существует определенный опыт коммуникации молодых людей с людьми преклонного возраста – это встречи в ходе проведения праздников с ветеранами войны, с ветеранами труда, общение со своими близкими. Данное общение дает представление студентов о том, кто такие люди преклонного возраста, каковы их особенности, как строить с ними общение, проявлять к ним толерантность - не просто терпение, но определенный интерес, соучастие в совместных делах. Иначе говоря, коммуникативно-толерантный элемент способности студента повышать у людей преклонного возраста информационную грамотность предполагает определенное педагогическое общение, раскрывающееся через совокупность специально подобранных средств, методов, техник, способов, обеспечивающих реализацию поставленных учителем целей и задач в рамках информационной грамотности населения.

Работы в области педагогической андрагогики, возрастной психологии показывают, что значительная часть педагогических трудностей коммуникации молодых педагогов с людьми преклонного возраста объясняется не столько недостатками научной и методической подготовки учителей информатики, сколько отсутствием знаний и умений коммуникации с такого рода группой «учеников». Очень важно в общении с возрастными учениками - первый контакт, который может определить все дальнейшее общение. Если с первой встречи смогли и пенсионеры и педагоги построить диалог, проявить друг к другу доброту, понимание, заинтересованность друг в друге, то можно сказать, что коммуникация и в дальнейшем будет продуктивной. Об этом важно помнить педагогам, начинающим работу в данной сфере. «Анализ первых профессиональных шагов преподавателей и учителей обнаруживает явление, которое можно было бы назвать педагогическим импринтингом (мгновенным запечатле-нием): результаты самых первых контактов с учащимися определяют выбор направления, по которому пойдет дальнейшая эволюция профессионально-педагогического общения. Причем возможны не только эволюция, но и становление педагогического общения от пассивно-информативного стиля к авторитарно-монологическому или доверительно-диалогическому» [2, с. 29].

Выводы. Таким образом, осуществлена характеристика главных составляющих профессиональной готовности учителя повышать информационную грамотность населения и выделены следующие составляющие компоненты - *развивающе-знаниевый, креативно-творческий*, *технолого-методический, коммуникативно-толерантный.* В Федеральном государственном образовательном стандарте высшего образования сказано, что выпускник по направлению «Прикладная математика и информатика» в соответствии с задачами будущей профессиональной деятельности и целями основной образовательной программы, должен также уметь осваивать новые педагогические ресурсы и дидактический потенциал образовательных систем, уметь проектировать их развитие, уметь внедрять всевозможные инновационные техники и приемы в педагогический процесс на занятиях с *любой категорией граждан,* в том, числе с возрастными учениками, людьми преклонного возраста, создавая комфортные психолого-педагогические условия для создания у них мотивации к принципиальной новой деятельности, к продолжению образования, называемое сегодня непрерывным.

Литература:

1. Гуляева М.А. Формирование методической культуры педагога в процессе дополнительного профессионального образования: канд. пед. наук. – Кемерово, 2014. – 226 с.
2. Педагогика и психология высшей школы: Учебное пособие. - Ростов н/Д:Феникс, 2002. - 544 с.
3. Теория и практика продуктивного обучения /под ред. М.И. Башмакова. - М.: Народное образование, 2000. – 408 с.

Педагогика

УДК 371

аспирант Доненко Николай Николаевич
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)
Федерального государственного автономного образовательного
учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» (г. Ялта)

ЗНАЧЕНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНО-ПРОСВЕТИТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРАВОСЛАВНОГО ДУХОВЕНСТВА КОНЦА XIX – ПЕРВОЙ ЧЕТВЕРТИ XX ВВ. (НА ПРИМЕРЕ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И ПЕДАГОГИЧЕСКОГО НАСЛЕДИЯ АРХИЕПИСКОПА ФАДДЕЯ (УСПЕНСКОГО))

Аннотация. Данное исследование направлено на освещение основных этапов преподавательского пути архиепископа Фаддея (Успенского) и анализ его дидактического наследия, а также обоснование значения педагогических трудов автора относительно развития современного образования.

Ключевые слова: духовенство, монашество, иеромонах, священномученик, архиепископ, Фаддей (Успенский), дидактическое наследие, педагогические идеи, образовательно-просветительская деятельность, воспитательная концепция, личность педагога.

Annotation. This study aims to cover the main stages of teaching the way of Archbishop Thaddeus (Uspensky) and analysis of its educational heritage, as well as substantiation of the importance of the pedagogical writings of the author on the development of modern education.

Keywords: clergy, monasticism, hieromonk, Holy Martyr, Archbishop, Thaddeus (assumption), didactic heritage, pedagogical ideas, educational activities, educational concept, personality of the teacher.

Введение. Одним из выдающихся педагогов-священнослужителей был архиепископ Фаддей (Успенский). Многогранный опыт педагогической и просветительско-миссионерской деятельности отразился в создании архиепископом «Записок по дидактике», в которых отражены основные положения педагогической теории владыки Фаддея (Успенского).

В настоящее время «Записки по дидактике» представляют значительную ценность для развития современной педагогической науки, так как в данном труде отражены наиболее важные аспекты учебно-воспитательной деятельности, цель и назначение школы, взгляды архиепископа относительно подходов подготовки будущих педагогов, сущность профессии учителя и спектр профессионально значимых личностных качеств педагога.

Необходимость изучения особенностей образовательной мысли в контексте православного учения путем исследования педагогического наследия владыки Фаддея вызвана потребностью поиска объективно эффективных и позитивных с позиций современных мировоззренческих идей государственной образовательной политики средств разработки «идеальной» системы обучения, воспитания и развития подрастающего поколения. Обращение к педагогическому наследию священномученика Фаддея (Успенского) обусловлено также задачами современной православной педагогики, а именно: необходимостью изучения сущности образовательной деятельности и педагогического наследия православных просветителей с целью включения духовной компоненты в современное культурно-образовательное пространство.

Изучение педагогического наследия архиепископа Фаддея (Успенского) отражено в исследованиях М.А. Егоровой, К.М. Гринько, Т.В. Крицкой, И.И. Ковалевой, О.И Хайловой, Г.З. Агафоновой.

При всей несомненной ценности трудов указанных авторов необходимо отметить, что в отечественной историко-педагогической науке до сих пор существуют пробелы в изучении образовательно-просветительской и миссионерской священнослужителей РПЦ первой половины XX века, в частности, отсутствует специальное научное исследование, посвященное изучению просветительской и миссионерской деятельности архиепископа Фаддея (Успенского) и подробному анализу его педагогического наследия.

Формулировка цели статьи. Целью данной статьи является изучение и обоснование значения образовательно-просветительской деятельности архиепископа Фаддея (Успенского) и его педагогического наследия.

Изложение основного материала статьи. «Священномученик Фаддей принадлежит к тем великим пастырям, педагогам, молитвенникам и подвижникам, просветительское делание которых помогло народу России выстоять в тяжком и трагическом лихолетье XX века» [7, с. 180].

Священномученик Фаддей, в миру Иван Васильевич Успенский, родился 2 ноября 1872 года в селе Наруксово Лукъяновского уезда Нижегородской области в семье пресвитера Мариинской институтской церкви в Нижнем Новгороде Василия Ивановича Успенского [11]. Из воспоминаний А. И. Кузнецова, близко знакомого с Фаддеем Успенским, будущий архиепископ обучался в духовном училище, после чего в 1896 году окончил духовную семинарию в Нижнем Новгороде [2]. По завершении обучения в семинарии богословское образование Иван Успенский продолжил в Московской духовной академии, ректором которой в то время был архимандрит Антоний (Храповицкий). По окончании обучения со степенью кандидата богословия будущий архиепископ был оставлен профессорским стипендиатом при академии [3]. Уже в этот период В.И. Успенский демонстрировал богатый просветительско-миссионерский потенциал, так как в 1898 году по решению Совета Академии был удостоен премии протоиерея Орлова «за лучшие успехи в сочинении проповедей» [4].

Дальнейшая жизнедеятельность будущего владыки – это гармоничное сочетание активной педагогической деятельности с монашеским подвигом.

Иван Успенский в августе 1897 года был пострижен в монашество с наречением имени Фаддей и рукоположен в сан иеродиакона, а в сентябре – в сан иеромонаха [10]. В том же 1897 году иеромонах Определением Святейшего синода был назначен в Смоленскую духовную семинарию преподавателем психологии, логики, дидактики, начальных основ философии и ее краткой истории [10]. Через год был назначен инспектором Минской духовной академии. В круг обязанностей иеромонаха Фаддея входило обеспечение воспитательной деятельности и решение вопросов дисциплинарного характера. Данную деятельность будущий архиепископ успешно совмещал с обязанностями учителя Священного Писания.

По решению епископа Минского Симеона с 31 декабря 1898 года иеромонах Фаддей стал членом Минского епархиального училищного совета [10]. В 1899 году будущий архиепископ был назначен на должность ректора Минской духовной семинарии и председателя Минского епархиального училищного совета. Помимо активной педагогической деятельности в семинарии, иеромонах Фаддей преподавал на временных курсах для учителей и учительниц церковно-приходских школ Минска, Смоленска, Уфы. На этих педагогических курсах он преподавал Закон Божий, церковнославянский язык, грамоту, дидактику [10].

С 1900 года Фаддей (Успенский) был назначен преподавателем Уфимской духовной семинарии, а в 1901 году, успешно защитив магистерскую диссертацию «Единство книг пророка Исаии», получил степень магистра богословия [5]. В 1902 году состоялась хиротония иеромонаха Фаддея в сан архимандрита [8].

С 1903 года архимандрит Фаддей был назначен на должность ректора Олонецкой духовной семинарии. Активную преподавательскую и административную деятельность в области богословского образования будущий архиепископ успешно сочетал с научной работой. Его ученые труды были по достоинству оценены современниками: в 1903 архимандриту Фаддею (Успенскому) была присвоена степень доктора богословия. В последующие годы будущий архиепископ ревностно отстаивал необходимость сохранения церковно-приходских школ и других форм духовного образования путем церковно-административной, просветительской и миссионерской деятельности.

Педагогические идеи, основанные на многолетнем преподавательском опыте, отражены в проповедях, методических рекомендациях и научных дидактических трудах. Наиболее значимым педагогическим научным достижением Фаддея (Успенского) стали «Записки по дидактике», изданные в Уфе в 1902 году. Данный педагогический труд создавался как пособие для педагогов.

Автор подчеркивал, что «Записки» не являются цельным курсом педагогики и дидактики, однако в них рассмотрены наиболее важные аспекты учебно-воспитательной деятельности в церковно-приходской школе. Своей основной задачей как автора дидактического пособия архимандрит Фаддей считал оказание методической помощи учителям, в частности – помочь им разобраться в системе многочисленных и, по его мнению, часто ложных теорий и взглядов на воспитание и обучение, научить педагогов более сознательно подходить к осуществлению своих профессиональных задач [9].

Архимандритом Фаддеем, по мнению К.М. Гринько, «впервые была выстроена единая модель преподавания. Базой курса, согласно этому методическому пособию для учителей, было преподавание основ

христианской веры, на которую накладывается преподавание иных дисциплин, таких, как русский язык, арифметика, природоведение, экспериментальная психология, сельское хозяйство и гигиена» [6, с. 56]

На основе наблюдений, осуществленных архимандритом во время преподавания на временных педагогических курсах, автором реализована попытка анализа портрета современного ему учителя и создания образа «идеального» педагога. Иными словами, в «Записках» автор не только рассматривает основополагающее педагогические понятия и дает перечень методических рекомендаций. Значимая часть труда посвящена личности педагога, разработке требований к нему и системы качественного обучения истинных учителей. По мнению М.А. Егоровой, «подчеркивая, что духовно-нравственный облик учителя являет учащимся пример жизни, архиепископ Фаддей стремился раскрыть, показать, уберечь и оградить учителя от пагубного влияния духа времени, духа мира сего» [7, с. 181]. «Формулируя требование к духовно-нравственным качествам учителя, он рассматривал призвание, одушевленную преданность своему делу как основное и непреложное условие его плодотворной работы» [7, с. 181].

В «Записках по дидактике» будущий архиепископ подчеркивал, что основной задачей истинного учителя является не только обучение детей чтению, письму и арифметике, а в первую очередь осуществление воспитательного воздействия по формированию личности и духовного сознания обучающихся. В данном ключе, подавая классификацию видов воспитания и системы их реализации в школе, Фаддей (Успенский) уточнял, что «воспитание должно быть гуманным», «воспитание должно сделать воспитанника прежде всего человеком» [9]. В качестве основного концептуального базиса учебно-воспитательной деятельности педагога будущий архиепископ обосновал христианское учение.

Цель воспитания в педагогической концепции Фаддея (Успенского) «состоит в том, чтобы воспитать в душе воспитанника свободную любовь к добру и свободное расположение к нравственному образу действия. А они могут развиться только тогда, когда ребенок обучается самостоятельно правильно действовать без постоянного присмотра учителя» [1, с. 197].

В дидактическом труде архиепископа Фаддея отражены такие методологические педагогические аспекты:

- сущность начального образования, основная цель и задачи начальной школы;
- необходимость осуществления воспитания в рамках образования подрастающего поколения в школе;
- разработка воспитательной концепции;
- система взглядов относительно сущности и специфики подготовки педагогических кадров;
- формирование профессионально-психологического портрета «истинного учителя», включающего перечень профессионально значимых компетенций и личностных качеств педагога, а также путей их формирования.

По словам М.А. Егоровой, «педагогические воззрения архиепископа Фаддея принципиально отличны от краеугольных положений атеистической педагогики и свидетельствуют, сколь велика и трагична по своим разрушительным последствиям оказалась утрата ценностной ориентации отечественной педагогической мысли, основанной на православной вере. Возвращение в сокровищницу отечественной педагогики наследия архиепископа Фаддея (Успенского) – промыслительный знак времени» [7, с. 183].

Выводы. Резюмируя вышеизложенное, стоит подчеркнуть, что обращение современной педагогики к дидактическому наследию священнослужителей является закономерным и одним из наиболее правильных путей разработки эффективных учебно-воспитательных концепций. Дидактическое наследие архиепископа Фаддея – один из фундаментальных базисов современной православной педагогики. Значение педагогических трудов священномученика неоценимо и для светской педагогики, в частности относительно решения вопросов реализации профессиональной подготовки будущих педагогов.

Литература:

1. Агафонова Г.З. Воспитание духовности в святоотеческом наследии Святителей Феофана, Вышенского Затворника, и Фаддея (Успенского) // Вестник Чувашского университета. Гуманитарные науки. – 2006. – № 5. – С. 192-197.
2. Архиепископ Астраханский Фаддей (Успенский). Воспоминания А. И. Кузнецова // Современники о Патриархе Тихоне. Т. 1. – М., 2007. – С. 354.
3. Богословский вестник. – 1896. Август. – С. 202.
4. Богословский вестник. – 1898. Октябрь. – С. 216.
5. Богословский вестник. – 1901. Сентябрь. – С. 18.
6. Гринько К.М. Духовно-просветительская деятельность архиепископа Фаддея (Успенского) в конце XIX – первом десятилетии XX в. // Вестник Вятского государственного университета. – 2012. – № 3-1. – С. 54-57.
7. Егорова М. А. Учитель учителей. Педагогические идеи священномученика Фаддея (Успенского), архиепископа Тверского // Вестник ПСТГУ. Серия IV: Педагогика. Психология. – 2007. – Вып. 2 (5). – С. 179-184.
8. РГИА. Ф. 796. Оп. 439. Д. 849. Л. 18.
9. Священномученик Фаддей (Успенский; 18721937), архиепископ Тверской. Творения: в 2 кн. Кн. II. Записки по дидактике. – Тверь, 2002. – 336 с.
10. Формулярный список о службе преподавателя Уфимской Духовной семинарии, магистра богословия иеромонаха Фаддея, составленный в ноябре 1901 года // РГИА. Ф. 796. Оп. 439. Д. 849. Л. 04.
11. ЦИАМ. Ф. 229. Оп. 4. Д. 5240. Л. 06, 09.

УДК:796.015.86

доцент Емельянова Ирина Витальевна
Федеральное государственное автономное образовательное
учреждение высшего образования «Российский государственный университет
нефти и газа (национальный исследовательский университет) имени И. М. Губкина» (г. Москва);
доцент Мещеряков Сергей Петрович
Федеральное государственное автономное образовательное
учреждение высшего образования «Российский государственный университет
нефти и газа (национальный исследовательский университет) имени И. М. Губкина» (г. Москва);
магистрант кафедры спортивных дисциплин
и методики их преподавания Кучумов Александр Николаевич
Институт физической культуры, спорта и здоровья,
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Московский педагогический государственный университет» (г. Москва)

АНАЛИЗ ДИНАМИКИ ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВЛЕННОСТИ СТУДЕНТОВ ОТДЕЛЕНИЯ БОРЬБЫ САМБО ПО КОМПЛЕКСНЫМ ПОКАЗАТЕЛЯМ

Аннотация. В статье рассматриваются результаты тестирования физической подготовленности студентов, занимающихся в отделении борьбы самбо Российского государственного университета нефти и газа (НИУ) имени И.М. Губкина. Эти студенты выбрали данный вид борьбы в качестве основного средства для своего физического совершенствования на время учёбы в ВУЗе и являются новичками в этом виде спорта.

Ключевые слова: борьба, самбо, физическая подготовленность, мониторинг, динамика, перцентильные шкалы, комплексные показатели, студенты.

Annotation. In state rassmatrivaûtsâ keep testirovaniâ fizičeskogo development and fizičeskoj podgotovlennosti studentov, zanimaûŝihsâ in otdelenii Sambo Rossijskogo University nefti s Strip (NIU) homeland and m. Gubkina. Èti graduate vybrali» view borby in you main authors for your fizičeskogo soveršenstvovaniâ on učëby time in VUZe and are novičkami in ètom vide sport.

Keywords: wrestling, Sambo, physical fitness, monitoring, dynamics, percentile scales, complex indicators, students.

Введение. В 2018 году 16 ноября исполняется 80 лет со дня рождения борьбы самбо в СССР и России. Руководство страны, Олимпийский комитет России, Всероссийская федерация самбо ставят своей целью включить самбо в олимпийскую программу, для этого необходимо сделать самбо массовым видом спорта. В России создана Студенческая лига самбо.

Многие российские и, в частности, 27 московских вузов, используют борьбу самбо в качестве средства физического совершенствования студентов на время обучения в высшем учебном заведении. В Российском государственном университете нефти и газа (НИУ) имени И.М. Губкина учебные группы для занятий по физическому воспитанию формируются из студентов, имеющих интерес к конкретному виду спорта с учетом уровня здоровья и физической подготовленности, позволяющих им совершенствоваться в избранном виде спорта.

Учебные группы по самбо сформированы из студентов, которые не занимались этим видом спорта до поступления в университет. В течение шести семестров на практических занятиях по физическому воспитанию студенты отделения самбо осваивают технику и тактику борцовских приемов [2, 3, 11].

Физическая культура в вузе включает не только овладение двигательными умениями и навыками, представляющими интерес для студенчества, но и совершенствование разносторонних двигательных способностей, обеспечивающих физическую работоспособность молодых людей.

Изложение основного материала статьи. Целью данного исследования является анализ показателей, как в отдельных видах тестирования, так и физической подготовленности студентов в целом. Рассматривается динамика показателей физической подготовленности студентов в процессе обучения средствами борьбы самбо. Показана эффективность мониторинга физической подготовленности студентов за период обучения предмету «Физическая культура».

Для эффективного управления процессом физического воспитания студентов в процессе обучения в университете необходимо проводить мониторинг их физической подготовленности. Необходимо определять исходный уровень физической подготовленности первокурсников и в процессе обучения на кафедре физического воспитания и спорта контролировать динамику основных показателей. Такой контроль позволяет, при необходимости, корректировать и вносить изменения в учебные программы с целью совершенствования учебного процесса.

С 2008 года по настоящее время на кафедре физического воспитания и спорта университета проводится работа по научно-методической теме «Мониторинг физической подготовленности студентов». В ходе этой работы разработаны перцентильные шкалы для оценки результатов тестирования и определены критерии оценки физической подготовленности студентов по комплексным показателям [5, 6,7]. Оценка результатов физической подготовленности студентов по комплексным показателям проводится в некоторых вузах, но оценка результатов там проводится по 5 и 10-балльным шкалам [12].

В каждом семестре проводится зачетное тестирование:

- Осенний семестр (последняя неделя ноября и первая неделя декабря) – челночный бег 4 х 10 метров, прыжок в длину с места, подтягивание на перекладине.
- Весенний семестр (две недели после окончания майских праздников) – подтягивание, бег на 100 и 3000 метров.

Вариант применяемого для тестирования челночного бега разработан на кафедре физического воспитания и спорта и применяется с середины 90-х годов [9]. Для разработки оценочных 100-балльных шкал использовались результаты только тех студентов, которые имели все результаты осеннего и весеннего тестирования. Несмотря на то, что в осеннем и весеннем семестрах в комплексы входят, за исключением

подтягивания, разные тесты полученные результаты по комплексным показателям имеют достаточно тесную связь (r=0,81, n=6286). Оценки результатов тестирования по уровням физической подготовленности «высокий», «выше среднего», «средний», «ниже среднего» и «низкий» в отдельных видах тестирования варьируются в диапазоне 0-2 балла, а в комплексных показателях – 0-1 балл [8]. За исходный уровень физической подготовленности студентов принимаются результаты тестирования в первом семестре [10]. Тестирование в каждом семестре проводится по единой методике в одни и те же сроки по таблицам оценки результатов прошедшего учебного года.В 2018/2019 учебном году оценка результатов тестирования у мужчин проводится по таблицам за 2008/2009 – 2017/2018 (n=6286). После окончания каждого учебного года база данных пополняется и таблицы, рассчитанные по формуле ГЦОЛИФК, при необходимости, обновляются, и пересчитывается вся база данных.

Объектом проводимого нами исследования были студенты отделения борьбы, поступившие в университет с 2011 по 2015 год и прошедшие, на момент подготовки статьи, полный курс обучения.

Зачисление первокурсников в отделение борьбы проводится по желанию с последующим просмотром и с минимальным отсевом. Средства и методы преподавания используются с учетом исходного уровня физической подготовленности студентов. Физическая подготовленность первокурсников порой существенно отличается (табл. 1).

Таблица 1

Результаты исходного тестирования физической подготовленности студентов в единицах измерения и по комплексным показателям

Виды тестирования					
Год	n	4 х 10 м (с)	Длина с/м (см)	Подтягивание (раз)	СУММА (баллы)
2008-2017	1102	9,88±0,02	234,5±0,6	13,0±0,2	149,3±1,7
2011-2015	644	9,97±0,02	232,9±0,8	13,7±0,2	147,4±2,2
2011	145	9,86±0,05	242,5±1,5	14,2±0,5	163,8±4,2
2012	151	9,95±0,04	232,1±1,5	15,2±0,6	152,9±4,4
2013	116	10,00±0,05	231,4±2,0	13,8±0,6	145,3±5,3
2014	96	9,84±0,06	230,6±1,9	12,5±0,6	144,5±6,1
2015	136	10,14±0,06	226,5±1,6	12,3±0,5	127,9±5,0

Уровень физической подготовленности первокурсников определяется по комплексным показателям и уточняется по отдельным видам тестирования. В приведенной таблице прослеживается снижение уровня физической подготовленности первокурсников, но это не является закономерностью, так как за сравнительно низкими показателями первокурсников 2015 года следует такой же набор 2016 года (127,4 балла, n=108), а набор 2017 года отличается высокими показателями (168,4 балла, n=118).

После приведения показателей в отдельных видах тестирования к единой системе оценки, выраженной в баллах, можно судить о том, какие физические качества развиты у студентов лучше (рис. 1). На приведенном рисунке видно, что у студентов, пришедших в отделение борьбы, лучше всего развиты силовые качества, слабее скоростно-силовые и самым слабым звеном является быстрота.

Рисунок 1. Результаты исходного тестирования физической подготовленности студентов баллах

Физическая подготовленность первокурсников по успеваемости (уровни «высокий», «выше среднего», «средний») составляют 68-70% (рис. 2).

Рисунок 2. Распределение первокурсников по оценкам физической подготовленности

За время обучения численный состав отделения борьбы, так же, как и составы других учебных отделений меняется. Сильнейшие переходят в спортивные секции, студенты переходят из одного отделения в другое, отчисляются, восстанавливаются и т.д. Постоянный состав отделения, студенты прошедшие все виды тестирования с первого по третий курс оставляют 35-40%.

В данной статье анализируется динамика показателей тестирования физической подготовленности студентов поступивших в университет с 2011 по 2015 г.г. (n=235).

Чаще всего анализ динамики физической подготовленности проводится по отдельным видам тестирования в единицах измерения (табл. 2) [1, 4].

Таблица 2

Динамика результатов тестирования в единицах измерения

Виды тестирования	Семестры		
	1	3	5
Челночный бег (с)	9,83±0,04	9,77±0,03	9,65±0,03
Длина с/м (см)	236,8±1,2	238,0±1,2	242,8±1,2
Подтягивание (раз)	14,9±0,4	15.0±0,4	14,8±0,4
СУММА (баллы)	162,1±3,6	166,5±3,4	176,0±3,3

Как следует из приведенной таблицы показатели в челночном беге и по прыжку в длину с места улучшаются с каждым курсом, а результаты в подтягивании остаются на одном уровне (рис. 3). При анализе динамики комплексных показателей по t–критерию Стьюдента выявлено что изменение показателей с первого по второй курс находится, несмотря на положительную динамику, в зоне незначимости (tЭмп =1,8, p≤0,01). Динамика результатов с первого по третий курс находится в зоне значимости соответственно (tЭмп =5,1, p≤0,01). В челночном беге и по прыжку в длину с места изменения показателей с первого курса по второй находятся в зоне незначимости (tЭмп =1,5 и 1,8), а с первого по третий в зоне значимости соответственно (tЭмп =5,2 и 6,4). Скорее всего, это можно объяснить тем, что на первом курсе очень много внимания уделяется обучению и специальной подготовке вследствие чего уменьшается плотность занятия, что негативно сказывается на общей физической подготовке.

Рисунок 3. Динамика физической подготовленности по видам тестирования

За время обучения в отделении борьбы количество успевающих студентов (средний уровень и выше) увеличивается 77 до 86% несмотря на откровенно слабый набор 2015 года (рис. 4). При необходимости

можно проанализировать динамику показателей каждого курса. Так динамика комплексных показателей самого слабого набора 2015 года 144,1 – 150,4 – 163,3 балла (n=47).

Рисунок 4. Динамика оценок физической подготовленности студентов

Выводы. В результате выполненного исследования установлено, что в период обучения с первого по третий курс степень изменения результатов в разных тестах, отражающих уровень развития разных физических качеств у студентов отделения борьбы, имеет существенные различия. Так, наиболее выраженная положительная динамика наблюдается в развитии быстроты и скоростно силовых качеств. Уровень развития силовых качеств существенных изменений не имеет. За время обучения существенно улучшаются показатели физической подготовленности студентов.

Разработанная система оценивания является более объективной по сравнению с традиционным анализом динамики результатов отдельных тестов, так как позволяет более четко отразить динамику исследуемых физических качеств, а также определить их вклад в структуру физической подготовленности студентов.

Литература:

1. Айдаров Р.А., Никитин Н.А. Динамика общей физической подготовленности студентов вуза // Всероссийская научно-практическая конференция: Перспективы развития современного студенческого спорта. – Казань. – 2013. – С. 54-57.

2. Ваисов К.М. Мотивировки выбора студентами борьбы как основного средства физического совершенствования [Текст] / К.М. Ваисов, Е.В. Мудриевская // Омск. – Омский научный вестник. – 2015. – № 5 (142). – С. 115-117.

3. Ваисов К.М. Обучение студентов новым двигательным действиям в самбо: проблемы и перспективы [Текст] / К.М. Ваисов, Е.В. Мудриевская // Культура физическая и здоровье. – 2016. – № 3 (58). – С. 68-71.

4. Кошкаров А.В., Мироненко Е.Н. Динамика показателей физического развития и физической подготовленности студентов железнодорожного вуза // Омский научный вестник. – Омск. 2013. - №3 (119). – С. 186-189.

5. Мещеряков С.П., Егорычев А.О.К вопросу обоснования учебных норм и оценок физической подготовленности у студентов[Текст] / М.: Физическое воспитание и детско-юношеский спорт. – 2013. – №6. – С. 60-66.

6. Мещеряков С.П., Егорычев А.О. Разработка и обоснование применения комплексных показателей оценки физической подготовленности студентов (методические рекомендации) [Текст] / М.: Физическое воспитание и детско-юношеский спорт. – 2014. – №1. – С. 81-106.

7. Мещеряков С.П., Егорычев А.О., Викулов А.Д. Применение перцентильных шкал в процессе мониторинга физической подготовленности студентов[Текст] / Ярославль. – Ярославский педагогический вестник. – 2015. – №6. – С. 141-146.

8. Мещеряков С.П., Егорычев А.О. Анализ равнозначности оценки результатов зачетного тестирования у студентов [Текст] / Материалы Всероссийской научно-методической конференции «Актуальные проблемы физического воспитания и спорта в вузе» / М.– РГУ нефти и газа им. И.М. Губкина. – 2017. – С. 94-97.

9. Мещеряков С.П., Мещерякова Л.П. Применение челночного бега 4 х 10 метров в комплексных показателях физической подготовленности студентов [Текст] / Ялта. – Проблемы современного педагогического образования. – 2017. – №56. – Часть IX. – С. 146-153.

10. Мещеряков С.П., Егорычев А.О. Определение исходного уровня физической подготовленности первокурсников по комплексным показателям [Текст] / Материалы II Международной научно-практической конференции «Всероссийский физкультурно-спортивный комплекс Готов к труду и обороне (ГТО) и массовый спорт в системе здорового образа жизни населения» / Владимир. –ВлГУ им. Н.Г. и А.Г. Столетовых. – 2018. – С. 54-57.

11. Ваисов К.М., Мудриевская Е.В., Физическая подготовленность студентов на начальном этапе занятий борьбой самбо [Текст] / Культура физическая и здоровье / 2017. – № 1(61). – С. 48-50.

12. Черевченко В.А. Количественная оценка показателей физической подготовленности студентов[Текст] // Вестник спортивной науки. – М.– 2011.– №2. – С. 69-71.

УДК 378.12

кандидат биологических наук, академический доцент Жандавлетова Райхан Булатовна
Кызылординский государственный университет имени Коркыт Ата (г. Кызылорда)

ЛЮБОВЬ К ДЕТЯМ КАК ОСНОВА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО МАСТЕРСТВА

Аннотация. Педагогическая любовь может способствовать изучению и успеваемости учеников, предоставляя им положительный опыт обучения и воспринимаемые успехи. Любовь к детям это движущая сила в стремлении учителей к самообразованию и самовоспитанию. В нашей статье рассмотрены теоретические подходы к пониманию любви к детям и предлагается одна из разработанных нами методик, которая помогла бы учителям взрастить в себе принятие и любовь к детям.

Ключевые слова: педагогическая любовь, методика, опыт, педагогическое мастерство, система образования, любовь к детям.

Annotation. Pedagogical love can foster learning and student achievement by giving them a positive learning experience, initial excitement and perceived success. This article will analyze and define theoretical approaches to understanding love for children. At the end of this article, I will share with my methodology, which has helped me and some young teachers to cultivate the love of children, fully open their hearts and accept them as they are.

Keywords: Methods of teaching, experience, pedagogical skills, educational system, love for children.

Если учитель имеет любовь к делу, он будет хороший учитель.
Если учитель имеет любовь только к ученику, как отец, мать – он будет лучше того учителя,
который прочел все книги, но не имеет любви ни к делу, ни к ученикам.
Если учитель соединяет в себе любовь к делу и к ученику, он – совершенный учитель»
Л. Н. Толстой

Введение. Современная система образования, ориентированная на гуманистическое видение педагогического процесса, на отношение к ребёнку, как к главной ценности, на педагогическое творчество, предполагает готовность педагога к самостоятельному осмыслению условий, способствующих развитию его профессионализма [1].

Обучение - сложная работа и многие учителя приходят к выводу, что их первоначальные упрощенные взгляды на учение сталкиваются, когда тонкости их работы становятся более ясными с течением времени. Благодаря этому процессу, когда растущее понимание преподавания начинает появляться в значительной степени в результате обучения через опыт, новая оценка его навыков и способностей заставляет некоторых двигаться дальше простой доставки информации [2].

Педагогическая любовь считалась основным фактором в определении хорошей педагогики на протяжении десятилетий, хотя характеристики хорошего учителя всегда включали в себя множество функций. Особенно подчеркивались такие особенности, как способность поддерживать дисциплину и порядок, устанавливать требуемый уровень цели и мастерство субстанции. Следовательно, даже педагогическое образование больше фокусировалось, например, на дидактических навыках преподавателей, а также на способности преподавать предметы и поддерживать социальный порядок. Хотя любовь может быть понята по-разному некоторые, возможно, рассматривали ее узко, не связывая ее с деятельностью учителей. Аналогично, немецкий философ Макс Шелер (1874-1928) рассматривал ценность и любовь как основу воспитания.

Согласно мышлению М. Шелера, человек в основном является эмоциональным существом. Интерес ученика к его окружению, к явлениям, объекту мира, а также к самому себе, в первую очередь эмоциональный по своей природе и только вторично интеллектуальный. Люди концентрируются на том, что им нравится и что они ценят. М. Шелер называет эту любовь внешнюю и преднамеренную. Любовь вызывает интеллектуальное и логическое мышление [3].

По сути, люди - это не только мыслящие существа, но и любящие существа. Любовь влияет на направление действия людей, а также на его интенсивность. Положительные эмоции, радость, сильные чувства способны вести интеллектуальную энергию к желаемой цели. Отрицательные эмоции, горе, страх и гнев вызывают энтропию, внутренний дисбаланс, который сжигает энергию, маркирует цель с отрицательным статусом, преследует аннулирование и недооценку. Любовь как эмоция и действие создает надежду и смелость и в лучшем случае проявляется в стремлении развиваться, расти, идти вперед, независимо от того, куда направлена эта любовь - на других людей, на искусство, науку, идею или на природу.

Изложение основного материала статьи. Педагогическая любовь - это уже не просто естественное чувство, это как способ обучения. В качестве метода обучения «педагогическая любовь учителя не будет зависеть от того, как ученик реагирует на любовь учителя», и он не нацелен на то, чтобы угодить ученикам. Педагогическая любовь не пытается удерживать ученика в постоянной зависимости от учителя.

Истинный педагог, имеющий это качество вместе с образованием дает ребенку частичку себя, свои моральные и нравственные принципы, где любовь педагога к детям является нравственным ориентиром и подражательной основой для учащихся. В обучении и воспитании подрастающего поколения выдающийся казахский педагог Ы.Алтынсарин отводил главенствующую роль учителю. Его педагогические идеи, высказанные на этот счет, мы находим в официальных отчетах, докладных записках, в обширной переписке, с видными деятелями народного образования,в учебниках, учебных и методических пособиях, а также в воспоминаниях разных лиц об Ы.Алтынсарине.

Знакомясь с высказываниями Ы.Алтынсарина можно увидеть, что учитель в его представлении,- двигатель всего процесса обучения и воспитания. Он считал, что талант учителя – в умении найти путь к сердцу учащегося. Поэтому он требовал от учителей, чтобы они упорно овладевали рациональными методами обучения и педагогическим тактом, как он писал, «педагогическими и учительскими приемами» [4].

«Любовь является единственным способом понять другого человека в глубочайшей сути его личности. Никто не может осознать суть другого человека в глубочайшей сути его личности. Никто не может осознать

другого человека до того, как полюбил его. В духовном акте любви человек становится способным увидеть существенные черты и особенности любимого человека, но более того, он видит потенциальное в нем. Кроме того, любя, любящий человек заставляет любимого актуализировать свою потенциальность. Помогая осознать то, кем он может быть и кем он будет в будущем, он превращает эту потенциальность в истинное».

Любящий учитель показывает ученику размеры своего развития в манере речи. Так укрепляется самооценка ученика, и он или она может развиваться в сторону более высокой активности от самых низких, ориентированных на удовольствие. Достижение высокоуровневых навыков вознаграждает, потому что оно приносит удовольствие, и тем не менее оно часто требует, как упоминалось ранее, самодисциплины и отказов. Без поддержки учителя ученик может легко оставаться на том уровне, где получить удовольствие легко и без усилий. Таким образом, педагогическая любовь не является иррациональной сентиментальностью или слабовольным. Это рабочий метод, который предполагает постоянный интерес и настойчивость для поддержки развития учеников ради себя и всего общества. Педагогическая любовь - это фундаментальный принцип и метод хорошего учительства [5].

Понимая важность педагогической любви к детям, для многих молодых учителей стает вопрос: как воспитать в себе любовь к ребенку? Умение проявлять тактичность, уважение, заботу, позволяющие устанавливать педагогически целесообразные отношения с ребенком. Современный педагог Ш.А. Амонашвили подчеркивает, что " педагогическая любовь требует для своего проявления огромных душевных усилий и мудрости сердца" [6]. В своей книге « Как любить детей. Опыт самоанализа» автор пишет, что «…в ком уже есть любовь к детям, к тому, при старании, придёт и искусство их любить, т.е. понимание того, как их нужно любить».

В данной статье мы хотим предложить одну из наших разработанных методик, которая помогла бы усилить или углубить у учителя состояние принятия и любви к детям. Принятие-это полное внутреннее согласие с тем, что есть. Принимать значит разрешать чему то быть таким, каково оно есть. В нашем случае научиться принимать детей такими, какими они есть по природе, открыв им свое сердце.

Наша методика под названием «Открой свое сердце детям» скорее всего относится к психологическому направлению, так как при ее выполнении нужно использовать настрой с намерением и визуализацию.

Во время прохождения педагогической практики эту методику используют наши студенты 4 курса по специальности и магистранты, у которых есть уже база знаний о возрастных психофизиологических особенностях детей, изучали психологию и педагогику, знакомы с трудами таких выдающих казахских педагогов И. Алтынсарина, Абая Кунанбаева, Шокана Уалиханова, российских педагогов и психологов как Ш. Амонашвили, Д. Зуев, В. Давыдов, Я.Коменский и другие.

Техника выполнения методики «Открой свое сердце детям» состоит из трех шагов:

1. Перед началом учитель должен настроиться и создать намерение.

Наме́рение — осознанная цель, решимость, смысл желания или действия; неотъемлемое всепоглощающее ожидание четко сформулированного события с полным отсутствием сомнений в его необходимости. Например, намерение – открыть свое сердце и быть ближе к этому ребенку или намерение – взрастить в себе любовь к детям.

2. Берешь во внимания одного ребенка и представляешь себя его (ее) мамой. Делаем эту технику не спеша , помогаем себе словами, мысленно проговаривая: « Я твоя мама». Слово МАМА – это первое слово, которое самостоятельно произносит каждый ребенок в своей жизни. Сколько тепла, ласки и света таит в себе это волшебное слово.. Далее рассматриваешь ребенка, сначало лицо, глаза, ушки, носик, как он сидит, что делает. Можно также представить мысленно, как этот ребенок любит вас как маму. Как почувствовали, что от вашего сердца идет посыл с теплотой и лаской к данному ребенку, поймайте это ощущение.

3. Спокойно подышите сердцем. Представьте, как во время вдоха сердце наполняется ощущением тепла, заботы, ласки и любви, затем выдыхаете это прекрасное чувство также через сердце детям.

Эту технику рекомендуем проделывать каждый день и начинать лучше с младших классов. Если вы классный руководитель, проделывать эту технику можно сидя на задней парте во время урока другого учителя или во время контрольной, самостоятельной или групповой работы, когда ребенок занят и за ним можно понаблюдать. Было замечено, что на 3- 4 месяце эксперимента, проделывая эту технику, лишь одним настроем, намерением автоматически без участия визуализации открывается сердце учителя, идет принятие детей такими какими они есть на уровне понимания и осознания.

На основании многолетней практики педагогической деятельности в рамках исследования можно сделать следующие выводы: педагогическая любовь к детям является неотъемлемым, сущностным компонентом педагогического процесса; педагогическая любовь выступает важным фактором мотивации к учебной деятельности, активатором познавательной деятельности; любовь к детям это движущая сила в стремлении учителей к самообразованию и самовоспитанию; без педагогической любви преподавание и обучение могут оставаться как форма эффективного управления обучением и стать средством связи между интенциональностью дизайнеров учебных планов и фактическими результатами обучения, которые развиваются у учащихся.

Выводы. В заключении, мы хотим закончить словами выдающегося российского педагога и психолога Ш. Амонашвили « ..дети будут преуспевать в своём духовно-нравственном становлении и познании наук в той мере, в какой всем и каждому достанется благотворная энергия педагогической любви. И чем больше будет наполнено образовательное пространство этой энергией, тем богаче закипит в нём жизнь детей».

Литература:

1. Назарбаев Н.А. Послание Президента РК народу Казахстана «Социально-экономическая модернизация - главный вектор развития Казахстана» от 27 января 2012г. Аукен В.М. Институциональная экономика: институт образования. - Алматы: Институт развития Казахстана, 2007. – 173 с.
2. Вульфов Б.З., Иванов ВД. Общая педагогика. М., 2000. С. 370-384.
3. Solasaari, U. (2003). Rakkausjaarvotkasvattavatpersoonan - Max Schelerinkasvatusfilosofiaa [Love and values rear a personality – Max Scheler's philosophy of education]. Studies of the Department of Education in the University of Helsinki 187. Helsinki, Finland: UniversityofHelsinki.
4. И. Алтынсарин. Избранные произведения. Алма-Ата. 1968 год.
5. Казанский О.А. Педагогика как любовь. М., 2000.
6. Амонашвили Ш.А. Как любить детей (опыт самоанализа). Издание 2-е, переработанное и дополненное / Ш.А. Амонашвили. - Москва: Изд-во «Школа Понимания», - 2013. – 76 с.

УДК 378.147

кандидат педагогических наук, доцент кафедры промышленной электроники и светотехники Закиева Рафина Рафкатовна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
«Казанский государственный энерегтический университет» (г. Казань)

НЕПРЕРЫВНОЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Аннотация. В статье предлагается концептуальный подход к непрерывному профессиональному образованию как механизму обеспечения подготовки высококвалифицированных кадров.

Ключевые слова: профессиональное образование, дополнительное профессиональное образование, высшее образование, интеграция, междисциплинарные области исследований.

Annotation. The article proposes a conceptual approach to continuing professional education as a mechanism for ensuring the training of highly qualified personnel.

Keywords: professional education, additional professional education, higher education, integration, interdisciplinary research areas.

Введение. Современный этап развития российского общества главной задачей образовательной политики определяет обеспечение качества образования на основе соответствия перспективным потребностям личности, общества и государства. Формирование личности, способной к реализации своих возможностей, социально устойчивой и одновременно мобильной, адаптирующейся, способной вырабатывать и изменять собственную стратегию в меняющихся обстоятельствах жизни – главная цель современного образования, отвечающая социальным запросам. В соответствии с «Национальной доктриной образования в Российской Федерации» обновление образования должно происходить в направлении создания оптимальных условий для всестороннего развития личности с новым сознанием, с уровнем образования, отвечающим интересам, склонностям и запросам человека.

В этих условиях все большую значимость приобретает идея непрерывного образования – последовательного формирования способностей и творческого потенциала специалистов, готовых работать с пакетами современных технологий в изменяющихся внешних условиях, умеющих самостоятельно оценивать ситуацию и принимать ответственные решения.

Изложение основного материала статьи. Идея важности и ценности получения новых знаний на протяжении всего жизненного пути для развития человека отнюдь не является новой и высказывалась мыслителями с самых древних времён, в том числе и одним из основателей педагогики как науки Я. А. Коменским. Им было выдвинуто общее положение о том, что все люди равноправно должны иметь возможность обучаться и развиваться на протяжении всей жизни. Однако именно в XVIII-XIX вв., когда стали нарастать темпы появления новых знаний и изменения с их помощью способов деятельности человека, идеи непрерывного обучения стали обретать прикладной характер. Известный философ и педагог Дж. Дьюи в своём фундаментальном труде «Демократия и образование: введение в философию образования» выдвинул тезис о том, что образование не должно прекращаться с окончанием школы, в то время как назначение образовательной организации состоит в обеспечении продолжения образования посредством привлечения сил, гарантирующих развитие. Соответственно, ценность школьного образования следует определять тем, в какой мере оно формирует стремление к непрерывному росту на протяжении жизни. По мнению исследователя, образование является одной из наиболее важных основ для полноценной жизни человека в социуме, при этом она может закладываться не только и не обязательно в детские или юношеские годы, но и в любой период человеческой жизни [1].

Профессионально-педагогическое образование, как и вообще вся система российского образования, находится в своём постоянном совершенствовании, в ней постоянно происходят изменения, свидетельствующие о динамичности и непрерывном развитии данной системы. Данные изменения позволяют вывести систему профессионально-педагогического образования на достаточно высокий уровень саморазвития и самосовершенствования.

Непрерывное образование С. И. Змеёв определяет его как «способ жизнедеятельности человека, процесс приобретения им необходимых знаний, умений, навыков, личностных качеств и ценностных ориентаций по мере возникновения потребности в них, происходящий на протяжении всей жизни человека» [4]. То есть автор видит в непрерывном образовании не только инструментальный, но и ценностный смысл. При этом идея ценности выражается на двух уровнях: непрерывное образование как процесс приобретения ценностей и как жизненная ориентация человека, то есть как ценность само по себе. Подобные идеи являются лейтмотивом трактовок непрерывного образования большинством исследователей. Сегодня в нашей стране в центре внимания проблем непрерывного образования и его развития находятся вопросы образования взрослых, в особенности образования, которое взрослый человек получает после основного высшего или в дополнение к нему. Такая актуальность данной проблематики, на наш взгляд, вызвана следующими причинами:

1. Общее образование в России является обязательным (среднее общее обязательно до тех пор, пока гражданин не достиг 18 лет, а обязательность основного общего возрастом не ограничивается) [7], то есть школьное (или школьное и среднее профессиональное) образование должно быть непрерывным по закону.

2. Высшее образование не является у нас обязательным законодательно, однако одна из основных современных тенденций развития – массовость – делает его обязательным фактически [11]. П. С. Пробин отмечает, что «уже очень давно с точки зрения конъюнктуры рынка труда высшее образование, по сути, утратило свои былые позиции. Действительно, в настоящее время оно представляет собой некий минимальный образовательный уровень, позволяющий соискателю претендовать на более-менее квалифицированную работу. Среднее специальное образование, которое в советское время гарантировало человеку стабильную работу по специальности, возможно – и без карьерных перспектив, – в настоящее время не гарантирует прежнего «жизненного минимума» и многими воспринимается не как определённый профессиональный уровень, а как шаг на пути к диплому вуза» [9].

3. Образование взрослых, отличное от высшего, в нашей стране пока не является массовым явлением, особенно это касается формального (институционального) образования взрослых. Однако ввиду того, что страна не может стоять в стороне от глобальных социально-экономических тенденций и процессов [10], популяризация непрерывного образования взрослых в учреждениях, служащая залогом развития этой системы, должна считаться важной социальной и педагогической задачей.

Исследования М. Кноулза показали, что взрослые, посещающие образовательные учреждения, могут решать целый комплекс задач собственного развития, при этом многие из этих задач имеют не профессиональный и образовательный, а социальный характер (создание семьи, знакомство с интересными людьми, поиск и реализация хобби, общественная жизнь и пр.). Институциональная система образования взрослых имеет все возможности, чтобы помочь в реализации этих планов, поскольку представляет собой, по сути, социальную среду, многие представители которой имеют схожие интересы, взгляды на жизнь, жизненные ценности и ориентиры и т.д. [13].

Однако развитие формального образования взрослых важно и с организационной точки зрения. По мнению Р. И. Юнацкевича, сегодня намечается тенденция интеграции программ непрерывного образования с системой институционального обучения для получения координируемой, всеобъемлющей системы непрерывного образования, состоящей из базовой фазы (среднее и основное высшее образование) и последующих возобновляющихся образовательных фаз [12]. Схожей точки зрения придерживаются Арапов С.В. и Ильин А.Г., полагая, что в основе концепции непрерывного образования лежит идея соединения в той или иной форме профессионального образования или повышения квалификации с общим образованием на различных уровнях [2, 5].

В современном педагогическом энциклопедическом словаре непрерывное образование определяется как «процесс роста образовательного и профессионального потенциала личности в течение жизни, организационно обеспеченный системой государственных институтов» [8]. В этом определении непрерывное образование предстаёт фактически как институционально обусловленный феномен.

Таким образом, среди основных тенденций развития непрерывного образования взрослых сегодня выделяются его институциализация и интеграция. При этом данный факт не означает уменьшения важности и значимости информального образования, которое находится за пределами институционального пространства. Информатизация общества как явление XXI века затрагивает сегодня уже не только профессиональную и общественную, но и личную жизнь человека. Постоянное нахождение в информационном пространстве уже само по себе подразумевает не только получение новых знаний из сфер, далёких от профессиональных, но и отбор их на основе критического оценивания информации. Способность быстро осуществлять подобный отбор принято называть сегодня информационной компетенцией [6]; в выработке такого качества на всех уровнях (профессиональном, общественном и личном) тоже большую роль играет информальное образование, так как оно сопровождает человека в любое время и в любой его деятельности. С другой стороны, институциональное образование способно значительно лучше приспособить человека к изменяющемуся социально-экономическому пространству, поскольку само оно существует в институциональной, а следовательно, в социально-экономической среде. Действительно, если учесть, что в условиях рыночной экономики и конъюнктуры рынка труда получение институционального образования обусловлено профессиональными и социально-экономическими мотивами, то возможность применять полученные навыки не только на текущем месте работы, а на рынке труда в целом, делает документ о дополнительном образовании самым весомым фактором выбора образовательных программ взрослых [3].

О «меняющихся условиях профессиональной деятельности и социальной среды» говорится и в самом Законе об образовании [7]. В таком случае полученное образование становится, во-первых, «конвертируемым», а, во-вторых, навсегда является фактом образовательной биографии специалиста.

Диплом о дополнительном профессиональном образовании сегодня принято указывать наряду с основным в резюме в основном разделе. Что же касается неформального образования, то сертификаты тренингов, семинаров, мастер-классов и прочих институциональных форм этого вида профессиональной подготовки записываются, как правило, в дополнительную графу во многом потому, что из-за краткосрочности подобных программ или мероприятий человек может иметь очень большое количество таких документов. Так, можно сказать, что среди всех дополнительных образовательных программ для взрослых именно профессиональные являются сегодня наиболее востребованными. Это происходит по следующим причинам:

1. В современных условиях у работающего человека не так много свободного времени: посещение образовательного учреждения только ради собственного развития может быть сочтено нецелесообразным.

2. Невысокие доходы заставляют многих экономить на услугах не первой необходимости, к которым взрослый человек может отнести дополнительную общеобразовательную (общеразвивающую) программу, которая не даёт профессиональных перспектив [14].

3. Возрастные особенности взрослого и статус профессиональной деятельности как ведущего её вида определяют нахождение его интересов преимущественно в профессиональной сфере. Так, дополнительная профессиональная программа может удовлетворять и личностные потребности развития, то есть выполнять функции общеразвивающей.

4. Дополнительная профессиональная образовательная программа представляет собой возможность для взрослого человека, удовлетворяя свои интересы и решая задачи собственного развития, одновременно повышать конкурентоспособность на рынке труда.

Выводы. Система дополнительного профессионального образования является частью дополнительного образования взрослых, которое составляет часть формального образования в пространстве образования непрерывного. Последнее в исследованиях принято называть системой. Понятие «система непрерывного образования» подразумевает совокупность взаимосвязанных видов образования, образовательных институтов, образовательных учреждений, субъектов образовательной деятельности, а также практических подходов и теоретико-методологических основ организации непрерывного образовательного процесса в их условиях [4]. Эта система на сегодняшний день не лишена слабых мест в связях своих компонентов. В первую очередь здесь следует говорить о преемственности видов непрерывного образования. Преемственность на практике часто не прослеживается не только на хронологическом «вертикальном» уровне (школа – колледж – вуз – работа), но и на синхроническом (различные образовательные каналы). К последнему можно причислить, например, когда обучающейся в магистратуре или аспирантуре работает не

по специальности и получает опыт и знания, отличные от своей профессии по будущему диплому; недостаточно большое количество популярных информальных образовательных каналов (теле-, радиопрограммы, интернет-ресурсы), посвященных профессиональной проблематике, которыми мог бы пользоваться взрослый специалист. Совершенно очевидно, что эти проблемы не являются чисто педагогическими: в них присутствует достаточно существенный экономический, политический, социальный контекст.

Таким образом, и дополнительное профессиональное образование, и непрерывное образование выступают междисциплинарными областями исследований с множеством подходов и, как следствие, с множеством точек зрения на перспективы их развития в стране.

Литература:

1. Алехин И. А., Герасимова Т. Н. Философия образования: история, проблемы, перспективы // Мир образования – образование в мире. 2017. № 2 (66). С. 3-16.
2. Арапов С.В. Сюжет территории в пространстве общности судьбы // Аллея науки. 2018. Т 4. № 1. С. 701-706.
3. Закиева Р.Р. Определение качества обучения инженерных кадров // Инновации в образовании. 2018. № 5. С. 43-47.
4. Змеёв С. И. Андрагогика: основы теории, истории и технологии обучения взрослых: монография. М.: ПЕР СЭ, 2007. 272 с.
5. Ильин А. Г. Депривация в социальной иерархии управления // Научная мысль. 2018. № 6. С. 19-23.
6. Кучумов А.В. Применение интерактивных методов при обучении магистрантов / Кучумов А.В., Тестина Я.С. // Трансформация непрерывного образования: теория и практика развития магистерского образования в условиях экономики знаний. Под редакцией И.А. Максимцева, А.Н. Петрова, Л.В. Хоревой. – Санкт-Петербург, 2017 С. 54-57.
7. Об образовании в Российской Федерации [Электронный ресурс]: Федеральный закон № 273-ФЗ от 29.12.2012 г. Доступ из СПС «КонсультантПлюс».
8. Педагогический энциклопедический словарь / ред.: Э. Р. Абдуллин и др. М.: Большая российская энциклопедия; Дрофа, 2003. 528 с.
9. Пробин П. С. Отечественная образовательная реформа в контексте современной конъюнктуры рынка труда: контуры интерпретаций // Социодинамика. 2015. № 3. С. 1-26.
10. Пурсиайнен К., Медведев С. И. Болонский процесс и его значение для России. М.: РЕЦЭП, 2005. 199 с.
11. Сагина О.А. Предпосылки развития категории «Модернизация» / Сагина О.А., Носенко А.С., Егоров К.Ю. // Московский государственный университет пищевых производств. - Москва, 2010. С. 148-152.
12. Юнацкевич Р. И. Теория образования взрослых: становление, проблемы, задачи: монография. СПб.: ИОВ-ПАНИ, 2009. 90 с.
13. Knowles M. S. The Modern Practice of Adult Education. From Pedagogy to Andragogy. Chicago: Association Press, 1980. 273 p.
14. Shentsova O.M., Kayumova N.A., Krasnova T.VModelling Students' Creativity Development In Practice Of Higher Education In Russia / O.M. Shentsova, N.A. Kayumova, T.V. Krasnova, T.V. Usataya, D.U. Usatiy, L.V. Deryabina // Indian Journal of Science and Technology. – 2016. – Т. 9, № 29. – С. 95393.

Педагогика

УДК -371.3: 0049

кандидат педагогических наук, доцент Зеленко Григорий Николаевич
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Армавирский государственный педагогический университет» (г. Армавир);
заместитель директора НИИРО по научно-исследовательской деятельности и внедрению информационно-образовательных технологий Голодов Евгений Алексеевич
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Армавирский государственный педагогический университет» (г. Армавир);
кандидат педагогических наук Богданов Владимир Николаевич
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Армавирский государственный педагогический университет» (г. Армавир)

ОЗНАКОМЛЕНИЕ ШКОЛЬНИКОВ С ПРИМЕНЕНИЕМ ЦИФРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В СЕЛЬСКОМ ХОЗЯЙСТВЕ

Аннотация. В статье рассмотрены социально-экономические основы ознакомления школьников с цифровыми технологиями; обобщен опыт Армавирского государственного педагогического университета по ознакомлению школьников с цифровыми технологиями; выявлены особенности применения цифровых технологий в условиях сельского хозяйства; предложена модель автоматизированной теплицы, обеспечивающая усвоение принципа работы автоматизированных систем и позволяющая вести опытно-экспериментальную работу; определены перспективы научно-методической работы.

Ключевые слова: цифровые технологии, подготовка школьников, автоматизированная теплица, учебно-исследовательская работа.

Annotation. In the article there were considered the socio-economic bases for introduction of students to the digital technologies; summed up the experience of Armavir State Pedagogical University in introducing students to the digital technologies; revealed the particular features of the application of digital technologies in an agricultural sphere; proposed a model of an automated greenhouse, ensuring the assimilation of the principle of operation of automated systems and allowing the conduct of experimental work; identified the prospects of scientific and methodological work.

Keywords: digital technologies, training of students, automated greenhouse, educational research work.

Печатается при поддержке Российского фонда фундаментальных исследований по проекту № 18-413-230009 р_а «Концептуальные основы ознакомления школьников Краснодарского края с применением цифровых технологий в сельскохозяйственном производстве»

Введение. Технологическая революция XXI века, связанная с интенсивным развитием и использованием ЭВМ, явилась основанием для создания и развития цифровых технологий. В науке фундаментальные исследования объектов и явлений природы давно проводятся с помощью цифровых средств; в промышленности широкое распространение получили робототехника, станки с числовым программным управлением, 3D-моделирование, автоматические системы пилотирования самолетов, кораблей и т.д.

В настоящее время большой интерес вызывает развитие цифровых технологий в сельском хозяйстве. В зоне интереса не только крупные агропромышленные предприятия, но и фермерские хозяйства, дачные и приусадебные участки. Спектр цифровых технологий здесь велик – системы управления хозяйством, коммуникации фермеров и поставщиков, точное земледелие, «умное орошение», датчики, дроны и роботы, и др. [4, 5]. Однако уровень развития «цифры» в сельском хозяйстве остаётся низким. В глазах сельхозпроизводителей многие цифровые решения не имеют очевидной ценности. И здесь на первое место в преодолении стереотипов выходит осведомлённость аграриев о цифровых технологиях. Они должны знать, что благодаря цифровым технологиям, обычная теплица или животноводческая ферма могут превратиться в высокотехнологичный объект, способный заботиться о сельскохозяйственных культурах (животных) не хуже любого специалиста. Главное преимущество цифровых технологий – это возможность организовать процесс выращивания с использованием точных и актуальных данных. Это становится возможным, благодаря непрерывному мониторингу таких жизненно важных и для растений, и для животных параметров, как температурный режим, освещенность, влажность и состав воздуха или структура почвы и т.д. [3, 5].

Со всей очевидностью можно сказать, перед системой образования стоят новые стратегические задачи мотивации и подготовки школьников к деятельности, связанной с применением цифровых технологий как в промышленности, так и в сельском хозяйстве.

Изложение основного материала статьи. Актуальность использования цифровых технологий обуславливает необходимость формирования у школьников определенных моделей мышления и поведения, знакомства с миром профессий и ориентацией обучающихся на работу в различных сферах общественного производства.

Приоритет в этом вопросе, конечно же, за образовательной областью «Технология». Именно технологическое образование является необходимым компонентом общего образования, где ученики должны освоить современные технологии, получить базовые навыки работы с современным высокотехнологичным оборудованием. В рамках освоения предметной области «Технология» обучающимся предоставляется возможность применять на практике знания основ науки, осваивать общие принципы и конкретные навыки преобразующей деятельности человека, различные формы информационной и материальной культуры, а также создания новых продуктов и услуг.

В соответствии с потребностями образовательного процесса и интересами обучающихся ознакомление с цифровыми технологиями должно идти на основе интеграции знаний в области технологии и информатики [2].

Преподавателями и студентами Армавирского государственного педагогического университета проводится большая научно-исследовательская работа по разработке концептуальных основ ознакомления школьников с применением цифровых технологий в научно-технической сфере. Осуществляется экспериментальная работа по внедрению в учебный процесс образовательной робототехники, привлечению школьников к конструированию новых моделей роботов, доработке и наладке программного обеспечения управления роботами. На базе факультета технологии, экономики и дизайна работает школа 3D моделирования, где школьники разрабатывают трехмерные модели и изготавливают их на 3D принтере. Популярностью у студентов и школьников пользуется цифровая лаборатория физико-химических методов исследования. В то же время проблема ознакомления школьников с использованием цифровых технологий в сельскохозяйственном производстве остается пока в стороне [1].

Один из путей решения данной проблемы мы видим в разработке и применении в учебном процессе моделей, обеспечивающих демонстрацию возможностей микропроцессорной техники для автоматизации сельскохозяйственной деятельности. Примером этого может служить модель автоматизированной теплицы, созданной на базе платы Arduino UNO. Данная платформа выбрана не случайно. Во-первых, использование микроконтроллера Arduino не требует специального образования и доступно всем, кто желает попробовать свои силы в роли инженера или конструктора. Во-вторых, плата Ардуино представляет собой электронное устройство, предназначенное для управления широким спектром устройств – электрическими двигателями, датчиками, осветительными приборами, широко применяется в робототехнике.

Приступая к разработке модели теплицы, мы исходили из того, что она может изготавливаться как в специализированных условиях (на предприятии по изготовлению учебного оборудования) так и в школьных мастерских. Её применение должно не только обеспечить усвоение школьниками принципа действия автоматизированной теплицы, но и расширение их кругозора в области использования цифровых технологий в сельском хозяйстве, служить базой для учебно-исследовательской деятельности. Используя предложенную нами базовую модель, ученики в соответствии с потребностями и возможностями могут предложить свой вариант конструкции и электронной «начинки» (комплекта датчиков).

Корпус теплицы можно сделать из различных материалов (дерево, металл, пластик), форму крыши можно сделать плоской и двускатной. В нашем случае мы выбрали прямоугольный каркас из металлического профиля (квадрат) сечением 10 мм. Стенки сделаны из оргстекла. Передняя и задняя стенки съемные (крепление на винтах). В боковых стенках предусмотрены вентиляционные форточки, для обеспечения естественной вентиляции в теплице.

На стенках теплицы расположены датчик освещенности BH1750, датчик температуры, влажности воздуха и атмосферного давления BME280. Открытие и закрытие форточек реализовано с помощью сервоприводов, работой которых управляет контроллер Arduino на основе данных, полученных с датчика температуры и важности воздуха.

В модели теплицы реализована система автоматизированного полива растений. Для реализации системы полива было использовано следующие оборудование: водяной насос, датчик влажности почвы, герконовый

датчик уровня воды, емкость для полива, микрошланги. Все это оборудование подключено к контроллеру Arduino Uno.

Система полива работает по следующему алгоритму: контроллер постоянно получает данные от датчика влажности почвы. Как только поступают данные, отличные от заданного значения влажности почвы, контроллер подает команду на реле для включения водяного насоса. Получив сигнал, реле включает водяной насос. С целью защиты системы полива от выхода из строя, подача питания на насос идет от реле не напрямую, а через герконовый датчик уровня воды, что не позволит включить насос, если воды в емкости будет недостаточно.

Имеющееся оборудование позволяет создать систему автоматического наполнения емкости водой. Для этого понадобятся еще один герконовый датчик, клапан для подачи воды, реле. Реле управления насосом необходимо по двум причинам: первая – насос работает от напряжения 12 вольт, а контроллер от напряжения 7 вольт; вторая – для защиты контроллера от выхода из строя, так как ток для работы мотора в несколько раз превышает ток, необходимый для работы контроллера Arduino и в момент подачи напряжения на электродвигатель насоса возникнет обратная сила тока, которая и может вывести контроллер из строя.

Для открытия и закрытия вентиляционных форточек, как уже описывалось выше, необходимы сервоприводы. Сервоприводы подбирались таким образом, чтобы они (по параметрам и мощности) могли открывать проемы большей площади. Если планируется открывать небольшие (легкие) проемы, то тогда можно взять сервоприводы с меньшей мощностью. Сервоприводы закреплены на корпусе теплицы с помощью термоклея. Рычаг открытия форточек имеет Г-образную форму выполнен на 3D-притере и рассчитан на угол их открытия до 90 градусов.

Процесс управления открытием форточек реализован следующим образом. Сервоприводы напрямую подключены к контроллеру Arduino Uno. Для управления сервоприводами контроллер получает данные от датчика температуры, влажности воздуха, и атмосферного давления BME280, следящего за микроклиматом в теплице. Когда полученные данные отклоняются от заданных параметров, подается команда на сервоприводы открытия или закрытия форточек.

Для обеспечения питания платы предусмотрены модуль понижающего DC-DC преобразователя на базе LM2596S для питания контроллера (7 вольт) и плата питания с клеймными колодками Power Hub C1. Контроллер и элементы подачи питания на датчики, сервоприводы и насос собраны в блоке управления, а подключение реализовано с помощью разъема LPT.

Программное обеспечение для управления автоматизированной теплицей предложили студенты университета – будущие учителя информатики.

Предложенная модель автоматизированной теплицы предназначена для оснащения кабинетов технологии и биологии сельских школ, агротехнических классов, а также может быть использована в учреждениях дополнительного образования детей в качестве оборудования для демонстрации возможностей современных цифровых технологий в сельском хозяйстве, проведения экспериментальных исследований обучающимися, апробации технических решений и программных продуктов, отработки умений управления автоматизированными процессами и может использоваться на разных уровнях образования.

На уровне начального общего образования модель теплицы является элементом образовательной среды, позволяющим обучающимся приобрести знания, необходимые для дальнейшего изучения автоматизированных систем, освоения проектной и исследовательской деятельности, обеспечивает формирование технологического мышления, развитие творческого потенциала, является мотивирующим фактором для профессионального самоопределения.

На *уровне основного общего образования* модель обеспечивает понимание сущности цифровых технологий, стимулирует интерес и освоение таких предметов как физика, химия, биология; способствует формированию универсальных учебных действий, проведению экспериментальных наблюдений в рамках курсов технологии и биологии, реализации проектной деятельности; облегчает знакомство с миром профессий и рынком труда. На примере модели автоматизированной теплицы учащиеся знакомятся с методами наладки и регулирования автоматизированных устройств, имеют возможность проводить эксперименты по управлению технологическими процессами.

На уровне среднего общего образования с учетом выбранного профиля, реализуемого в рамках основной образовательной программы, обучающиеся являются активными участниками разработки и апробации применения современных цифровых технологий в растениеводстве. Использование модели позволяет осуществлять апробацию агротехнических решений и программных продуктов по различным предметам, включая процедуры аттестации по предметам итоговой аттестации.

Выводы. Ознакомление школьников с применением цифровых технологий в сельском хозяйстве на основе модели автоматизированной теплицы способствует готовности выпускников школ к труду в условиях инновационного развития экономики, обеспечивает целевую ориентацию на востребованные рынком труда сельскохозяйственные профессии.

Изготовление действующей модели позволит перейти к разработке проекта теплицы в натуральную величину, который можно реализовать в условиях сельской школы.

Литература:

1. Галустов А.Р., Галустов Р.А., Зеленко Г.Н., Зеленко Н.В., Штейнгардт Н.С. Идеи опережающего образования в подготовке учителя технологии [Текст] // Высшее образование сегодня – 2018. – № 9, С.30-34 , ISSN 1726-667X

2. Концепция предметной области «Технология» [Электронный ресурс]. – URL: bcro.edusite.ru/ DswMedia/proektkoncepciipredmetnoyoblastitexnologiya. pdf

3. Курдюмов Н.И., Малышевский К.Г. Умная теплица. – Ростов н/ Д: Владос: М., РИПОЛ классик, 2008 – 192 с.

4. Николаенко С.А. Автоматизация технологических процессов: учеб. пособие [Текст] / С.А. Николаенко, Д.С. Цокур Д.П. Харченко, А.П. Волошин. – Краснодар: Изд-во ООО «КРОН», 2016. – 218 с.

5. Шустиков В. Цифровые технологии приходят в сельское хозяйство [Электронный ресурс]. – URL: https://sk.ru/news/b/pressreleases/ archive/2018/ 02/21/cifrovye-tehnologii-prihodyat-v-selskoe-hozyaystvo.aspx

УДК:372.8

преподаватель Зинина Анастасия Михайловна
Федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего образования «Нижегородский государственный
педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
старший преподаватель Чарчоглян Татьяна Геннадьевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего образования «Нижегородский государственный
педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород)

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПРЕПОДАВАНИЯ КИТАЙСКОГО ЯЗЫКА: УЧЕТ СОЦИОКУЛЬТУРНОГО КОМПОНЕНТА

Аннотация. В данной статье описываются проблемы, с которыми сталкиваются преподаватели китайского языка и студенты, был проведен анализ существующих учебных материалов, в результате которого были выделены сильные стороны и недостатки современных учебных пособий по китайскому языку. В ходе исследования был проведен опрос студентов НГПУ им. Минина с целью выяснения наиболее часто возникающих проблем изучения китайского языка, вызванных не в полной мере разработанной методикой и не совершенными учебными пособиями. Помимо этого, в статье были выделены аспекты, которым не уделяется должное внимание при обучении.

Ключевые слова: китайский язык, актуальные проблемы преподавания китайского, методика обучению иностранным языкам, иностранный язык, языкознание, культура Китая, межкультурные коммуникации.

Annotation. The following article discusses the problems by the teachers of Chinese and the students. The paper contains the analysis of existing teaching materials and coursebooks; it disputes the strengths and the weaknesses of modern educational materials for Chinese language. The students of Minin University were interviewed in order to reveal common problems they face due to the teching methods and educational materials. Besides, the article gives the example of the language aspects that are easy to be neglected, although they have a great importance for understanding Chinese culture.

Keywords: Chinese language, acute problems of teaching Chinese, teaching foreign languages, foreign languages, linguistics, Chinese culture, cross-cultural communications.

Введение. В современном мире Китай стал активным участником международных отношений и одним из стратегических партнеров России. Сотрудничество этих двух стран с каждым годом расширяется, появляются проекты в различных сферах: экономике, педагогике, культуре и общественной жизни. Как следствие, китайский язык все более активно используется в роли инструмента межкультурной коммуникации, а изучение китайского языка становится все более популярным среди различных слоев населения.

Поскольку изучение китайского языка – это относительно новое направление, методика его обучения еще не разработана в достаточной мере. Безусловно, за последнее десятилетие в России издано большое количество новых учебников, разработаны новые образовательные программы, но они не всегда полностью удовлетворяют потребности учащихся и требуют постоянного совершенствования. Вопрос необходимости разработки учебных пособий по китайскому языку, ориентированных непосредственно на российских учащихся, поднимается многими учеными, исследующими методику преподавания данной дисциплины. Таким образом, на преподавателе китайского языка лежит ответственная задача – с помощью дополнительных разъяснений и упражнений компенсировать те недостатки, которые имеются в учебных материалах.

Кроме того, существует ряд социокультурных аспектов, на которые преподаватели должны обращать внимание студентов, обучая их межкультурной коммуникации. Объяснения особенностей национального характера, отраженных в языке, поможет подготовить специалистов, способных эффективно взаимодействовать с представителями разных культур и развить в учащихся культурный интеллект. Важность развития культурного интеллекта рассматривалась в исследованиях Емельяновой Н.А. и Ворониной Е.А., которые утверждали, что «понимание национально-культурных идентичностей, ценностей, позиций, поведенческих практик позволяет более точно идентифицировать и прогнозировать ситуации кросс-культурной коммуникации» (Емельянова Н.А. Из опыта интегративного обучения навыкам межкультурной коммуникации в контексте подготовки современного специалиста/Н.А. Емельянова, Е.А. Воронина// Вестник Мининского университета.-2016.-№3). К социокультурным аспектам обучения можно также отнести проблему актуальности китайской лексики, обращения, отражение китайского менталитета в языке.

Формулировка цели статьи. Целью статьи является изучение проблем, которые вызваны не достаточно разработанной методикой, и с которыми сталкиваются студенты, изучающие китайский язык в ВУЗе, а также разработка методов решения выявленных проблем.

Изложение основного материала статьи. Большинство российских студентов, которые изучают китайский язык в школах или вузах, в первую очередь сталкиваются с проблемой неактуальной лексики, предлагаемой учебными пособиями по китайскому языку. Данная проблема имеет два аспекта. Во-первых, наиболее известные российские учебники написаны достаточно давно, последние несколько лет они переиздаются лишь с минимальными правками. В них встречается большое количество русицизмов и лексики, связанной с идеологией коммунизма. На момент написания этих учебников подобная лексика действительно активно использовалась в общении носителей языка, но в современном Китае сложилась несколько иная ситуация. Как следствие, студенты, изучающие китайский язык по старым учебникам, могут ощутить трудности в общении с носителями языка. Представитель Поднебесной, конечно, поймет, что до него хотят донести, но воспринимать на слух живой китайский язык студенты уже не смогут. Как отмечает Чарчоглян Т.Г., «в наши дни, после некоторого перерыва, стала появляться справочно-учебная литература нового поколения. Однако, проблема с учебником китайского языка ещё не решена». (Чарчоглян Т.Г. Предпосылки для разработки нового учебника китайского языка / Т.Г. Чарчоглян // Научное творчество

молодежи как ресурс развития современного общества. Сборник статей по материалам Всероссийской научно-практической конференции молодых исследователей. – 2017. – С. 210-211).

Во-вторых, в подавляющем большинстве учебников лексика не отвечает требованиям студентов. Так, в результате опроса, проведенного среди студентов, изучающих китайский язык в вузах Нижнего Новгорода, было выявлено, что 75% процентов опрошенных обеспокоено, что предлагаемая в учебных пособиях лексика не потребуется в реальном общении с китайцами. Здесь речь идет в первую очередь о том, что уже на начальных этапах обучения студенты сталкиваются с такими словами как 同志 «товарищ», 尺子 «линейка», 辅导 «консультация», 日报 «ежедневная газета», но при этом не обладают достаточными знаниями, чтобы заказать еду в ресторане, совершить покупку, оформить заказ в интернет магазине. Эти студенты ожидают от преподавателя помощи в освоении лексики ежедневного обихода.

60% респондентов отметили, что им сложно запомнить слова, когда они не сгруппированы по тематике. В случае, когда в учебнике нет подробного разделения лексики по темам, для повышения эффективности обучения преподаватель может самостоятельно составлять лексико-грамматические таблицы и вводить дополнительный лексический материал. Методика обучения лексической стороне речи, основанная на использовании лексико-грамматических таблиц разработана российским методистом О.А. Масловец и способна в полной мере восполнить нехватку лексического минимума, представляемой в учебных пособиях. (Масловец О.А. Основы обучения китайскому языку в вузе и в школе: теория и практика: учебное пособие / О.А. Масловец. - М.: Издательский дом ВКН, 2017). Однако, это накладывает дополнительные обязанности на преподавателя в процессе подготовки к уроку, поскольку лексико-грамматическая таблица должна не только содержать в себе лексический минимум, уже имеющийся в учебном пособии, но и дополнить его наиболее часто употребляемыми словами и выражениями. Кроме того, преподавателю необходимо также составлять дополнительный комплекс упражнений для отработки как уже имеющейся, так и новой лексики.

Помимо этого, при обучении студентов иностранному языку представляется целесообразным учитывать и культурную среду, в которой этот язык используется. Культурная среда Китая – это динамично развивающаяся система, претерпевшая значительные изменения в течение последних пары десятилетий. После начала проведения политики реформ и открытости в 70-х гг. прошлого столетия экономическая обстановка и, как следствие, образ жизни населения Китая значительно изменился. Будучи прямым отражением культуры, кардинально изменился и язык. Таким образом, если преподавателем китайского языка является не его носитель, то он встретит в своей работе дополнительные трудности – ему потребуется прикладывать дополнительные усилия дабы быть в курсе изменений в языковых привычках представителей иноязычной культуры и соответственно адаптировать предлагаемый ученикам материал под реалии настоящего времени. Рассмотрим некоторые из аспектов китайского языка, которым следует уделить особое внимание в процессе обучения.

Обращения в китайском языке играют очень важную роль, чем часто пренебрегают русскоговорящие учащиеся. Это вызвано тем, что используемые в советское время обращения, такие как «товарищ», перестали использоваться в современной России. Но на их место не пришли новые, которые бы использовались универсально. Поэтому сейчас в России можно услышать «девушка», обращенное к представительнице женского пола независимо от возраста и социального положения. Можно также услышать обращение «мужчина» или «молодой человек» в отношении представителя мужского пола любого возраста. Но все эти обращения не могут в полной мере заполнить языковой пробел, возникший из-за отсутствия четкой системы обращений.

В китайской культуре наблюдается абсолютно противоположная ситуация. В Поднебесной обращения были одним из ключевых аспектов этикета. Безусловно, они несколько изменились со временем, так в современном Китае уже не используется обращение 同志 «товарищ», но существует большое количество других вариантов. Проблемы, связанные с формами обращений и речевого этикета в китайском обществе, стали объектом множества исследований за последние два десятилетия. Эти проблемы рассматриваются в контексте различных сфер межкультурного взаимодействия, международной коммуникации, а также в контексте преподавания китайского языка. Речевой этикет Китая невозможно рассматривать отдельно от истории, культуры и традиций страны. Его основой служит язык нормативного общения礼貌语 «вежливый язык». В современной китайской речи «вежливый язык» обладает большим количеством специальных слов, словосочетаний и идиом. Следует в первую очередь рассмотреть те обращения (称呼), которые используются при непосредственном контакте коммуникантов. Речь идет о словах и словосочетаниях, называющих лицо, к которому обращена речь. Современные китайские лингвисты, занимающиеся проблемой обращений, дают следующую классификацию обращений с точки зрения коммуникативной функции:

- 代词称谓 местоименные обращения. К ним можно отнести такие обращения, как 您 «Вы», 大家 «Все (присутствующие)»;
- 亲属称谓 родственные обращения. Например, 老公、老头子、老伴 в отношении супруга, или 老婆、卿卿、老婆子、 в отношении супруги;
- 社交称谓 социальные обращения. 先生、老师 могут использоваться в отношении незнакомых представителей мужского пола. 姑娘、小姐 в отношении незнакомых молодых девушек. Также можно использовать 叔叔 в отношении малознакомых мужчин и 阿姨 в отношении малознакомых женщин;
- 职业性称谓 должностные обращения и обращения по званиям. В данном случае в качестве обращения используется должность человека, к которому обращена речь. Например: 老师好 «здравствуйте, учитель», 医生，请问 «Доктор, скажите пожалуйста»;
- 虚敬称谓 уничижительные и уважительные обращения;
- 姓名称谓 именные и фамильные обращения. Также может использоваться сочетание фамилии и должности. Например 伯总（经理） «Генеральный директор Бо»;
- 亲昵称谓 ласковые, фамильярные обращения. К таким могут относиться, например, фамильярные обращения, которые могут использоваться между супругами: 良人、宝贝、亲爱的、甜心.

Традиционные культурные и этические ценности любого народа также имеют своё отражение в языке. Китайский язык не является исключением. В течение долгого времени скромная жизнь 艰苦朴素, преодоление трудностей в жизни 艰苦奋斗 считались одной из главных добродетелей китайского народа. После проведения экономических реформ в 80-х годах 20 столетия качество жизни китайского народа стало меняться, что в свою очередь послужило вызовом традиционным ценностям. Язык, воспевающий благородство простой жизни без излишеств, начал терять свою убедительность и привлекательность, поскольку уровень жизни

начал стремительно расти. В языке появились яркие выражения и метафоры, соответствующие новым реалиям. Например, 大款 «денежный мешок, богач, богатей», 下海 «уйти из профессии, которая прежде была престижной, и заняться частным бизнесом», 特火 «очень популярный, очень востребованный».

Термин 关系 «связь» также несколько изменил своё значение, отражая изменения в психологии китайского народа. Основное значение это термина можно перевести на русский язык как «связь», «взаимосвязь», «корреляция». В современном китайском языке слово 关系 часто используется в значении 社会关系, то есть «общественные связи», появились такие устойчивые словосочетания, как 搞关系 «строить отношения», 拉关系 «обзаводиться связями, знакомствами», 找关系 «искать связи». Умение строить связи обуславливает успех индивида. Существует множество споров относительно происхождения термина 关系. Некоторые считают, что связи как механизм социальной коммуникации возникли из-за слабости правовых институтов, но в основном исследователи приходят к выводу, что 关系 - это культурный феномен. Зачастую термин 关系 предполагает определенную эмоциональную связь между людьми, поэтому часто употребляются словосочетания 夫妻关系, 友谊关系, 同志关系, 血缘关. Помимо этого, 关系 в основном взаимовыгодные. Иногда налаживание связей происходит через третье лицо, в таком случае они отличаются асимметричностью: лишь одна сторона получает выгоду от подобных отношений. В этом случае связи 关系 не так просто передать, а их выстраивание требует и ресурсов, и времени, и стратегии развития и поддержания.

Политика реформ и открытости Китая, а также быстрое развитие страны в сфере информационных технологий дали возможность населению Китая войти в международное интернет сообщество. Это в свою очередь также отразилось на языке. В современном китайском языке появился целый ряд заимствованных слов. Например, созвучные с английским языком слова 摩登 módēng «современный» от английского modern, 模特 mótè - model, 逻辑 luóji - logic, 伊妹儿 yīmèir - email. Кроме того в интернете начало появляться большое количество новых идиом и устойчивых выражений. Некоторые из них являются заимствованными из других языков. Например, 大吉大利，晚上吃鸡 аналог английского выражения Winner, winner, chicken dinner. Некоторые наоборот, имеют сугубо китайскую специфику. 累觉不爱 – «Слишком устал, чтобы полюбить», 不明觉厉 – «не понимаю о чем речь, но звучит круто».

С целью повышения эффективности образовательного процесса для студентов 3 курса НГПУ им. Минина, обучающихся по программе «Педагогическое образование: иностранный язык (английский язык) и иностранный язык (китайский язык)» были созданы специальные лексико-грамматические таблицы. Таблицы содержат лексический минимум по темам и основные грамматические структуры, изучаемые на 3 курсе, и служат дополнением к основному учебному пособию 新实用汉语课本. В таблице 1 представлен пример лексико-грамматической таблицы по теме «Еда». Таблица содержит актуальную лексику, используемую носителями языка при обсуждении вкуса блюд.

Таблица 1

Лексико-грамматическая таблица «Говорим о вкусе»

谈味道	
我喜欢/不喜欢/习惯吃（）。 中餐，西餐，小吃，快餐	我每天吃（ ）顿饭。 我觉得（ ） 好吃/好喝。 我不吃肉，我是吃素的。
这个菜太（油腻）。 甜，酸，辣，苦，咸，味淡	**饮料**（可乐，咖啡，茶，果汁，开水，可可） **蔬菜，青菜**（土豆，青椒，西红柿，黄瓜） **热菜**（海鲜，鱼，肉：鸡肉，猪肉，牛肉，） **凉菜**（沙拉） **甜食**（点心，巧克力，蛋糕，饼）主食（米饭，面条，馒头）

В результате использования лексико-грамматических таблиц наблюдался рост интереса учащихся к процессу обучения. Согласно результатам опроса, 82% студентов, использовавших лексико-грамматические таблицы на занятиях по китайскому языку, отметили, что наглядное представление материала в таблице облегчает запоминание новых слов. 76% студентов заявили, что используя опоры в виде таблицы, они легче справляются с устными заданиями. Таким образом, использование опор в виде таблиц, можно повысить интерес учеников к выполнению заданий, направленных на тренировку устной речи. Около половины студентов (56%) заявили, что им легче готовиться к контрольным мероприятиям, используя подобные разработки. Однако небольшой процент студентов (12%) заявил, что при использовании таблиц они вынуждены учить большее количество лексических единиц, что оказывает на них дополнительное давление. 5% студентов не заметили разницы при обучении с использованием таблиц и без них. При этом в среднем усвоение материала опрошенными студентами (средний балл 82/100) выше, чем у студентов, которые в процессе обучения не использовали лексико-грамматические таблицы (средний балл 76/100).

В заключение следует отметить, что результаты проведенного опроса показали целесообразность использования подобных лексико-грамматических таблиц в качестве дополнительного материала при обучении китайскому языку, они помогли структурировать материал, предоставленный в учебнике, дополнить его разговорными фразами. Как следствие, повысилась эффективность усвоения материала без отказа от существующих учебных пособий.

Выводы. Результаты проведенного опроса показали целесообразность использования подобных лексико-грамматических таблиц в качестве дополнительного материала при обучении китайскому языку, они помогли структурировать материал, предоставленный в учебнике, дополнить его разговорными фразами. Как следствие, повысилась эффективность усвоения материала без отказа от существующих учебных пособий и интерес к учебному процессу. Таким образом, по причине того, что на настоящий момент не существует учебников, в которых бы одинаково подробно были проработаны все аспекты обучения китайскому языку, существующие программы обучения еще требуют дальнейшей доработки непосредственно со стороны преподавателя дисциплины. Помимо этого, преподавателям необходимо дополнительно знакомить учеников с особенностями менталитета представителей китайского народа, а в процессе обучения языку подчеркивать, как психология нации отражается в языке. Все вышеперечисленное, безусловно, является предпосылкой для создания не только новых образовательных программ, но и новых учебных пособий.

Литература:

1. Емельянова, Н.А. Из опыта интегративного обучения навыкам межкультурной коммуникации в контексте подготовки современного специалиста / Н.А. Емельянова, Е.А. Воронина // Вестник Мининского университета: электрон. науч. журн. 2016. №4. URL: https://vestnik.mininuniver.ru/jour/article/view/282/283 (Дата обращения: 04.12.2018)
2. Масловец, О.А. Основы обучения китайскому языку в вузе и в школе: теория и практика: учебное пособие / О.А. Масловец. - М.: Издательский дом ВКН, 2017. – С. 75
3. Чарчоглян, Т.Г. Предпосылки для разработки нового учебника китайского языка / Т.Г. Чарчоглян // Научное творчество молодежи как ресурс развития современного общества. Сборник статей по материалам Всероссийской научно-практической конференции молодых исследователей. – 2017. – С. 210-211
4. Dong X. Cultural Differences and Cultivation of Cross-cultural Communicative Competence in Chinese FLT // International Education Studies. 2009. 2(2). P. 22-25.
5. 对外汉语教学入门/周小宾主编; 张世涛, 洪辉副主编 – 3版 – 广州: 中山大学出版社, 2017. 9

Педагогика

УДК 372

кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка филологического факультета Зюзина Елена Александровна
Дагестанский государственный университет (г. Махачкала)

О ПОЛИЗНАКОВОСТИ ГРАФИЧЕСКОГО ОБЛИКА ЯЗЫКОВОГО ПРОСТРАНСТВА ГОРОДА МАХАЧКАЛЫ

Аннотация. В статье рассматривается вопрос полизнаковости графического облика языкового пространства г. Махачкалы, исследуемого нами на материале графической рекламы и вывесок, акцентируется внимание на современных тенденциях в русском письме, реализующихся в настоящее время. К их числу относятся графические иноязычия, параграфемные средства и буквы дореформенной орфографии, а также многочисленные ошибки, ставшие приметой современных текстов и отражающие демократизацию в сфере письма. Все эти тенденции актуальны и в языковом пространстве Махачкалы, которая, будучи многонациональным городом, изначально была полизнаковой средой, в которой сосуществуют разные «голоса, языки, шрифты…». Собранный нами языковой материал позволил выявить как общероссийские тенденции в письменности городской среды, так и специфические черты, присущие полиязычной Махачкале.

Ключевые слова: языковое пространство города, полизнаковость письма, общероссийские тенденции, дагестанская специфика.

Annotation. The article deals with the question of the multi-sign graphical appearance of the language space of Makhachkala, studied by us on the material of graphic advertising and signage, focuses on current trends in Russian writing, implemented at the present time. These include graphic foreign languages, paragraphemic means and letters of pre-reform spelling, as well as numerous errors that have become a sign of modern texts and reflect democratization in the field of writing. All these trends are relevant in the language space of Makhachkala, which, being a multinational city, was originally a multi-sign environment in which different "voices, languages, fonts..."coexist. The collected language material allowed us to identify both the all-Russian trends in the writing of the urban environment, and the specific features inherent in the multilingual Makhachkala.

Keywords: language space of the city, the character of letters, graphic foreign languages, paragraphemic means, letters of pre-reform Russian spelling, spelling errors, Russian tendencies, Dagestan specificity.

Статья подготовлена при поддержке Министерства образования и науки Российской Федерации по проекту «Масштабная информационно-пропагандистская поддержка и развитие русского языка в полиязычном и поликультурном пространстве Республики Дагестан»

Введение. В языковом пространстве г. Махачкалы отражаются современные тенденции письма – графико-орфографические иноязычия, параграфемные явлений, буквы дореформенной русской орфографии. Как справедливо отметила Т.М. Шмелева, для русской письменности нашего времени характерна полизнаковость, то есть стремление к «множеству языков, алфавитов, шрифтов» [4, с. 121].

Актуальность данной темы исследования, на наш взгляд, состоит в том, что, во-первых, рассматриваемые тенденции реализуются на современном этапе развития письменности, когда в языковом пространстве современного города, в частности г. Махачкалы, наблюдается отход от традиционного, привычного употребления средств русской графики и орфографии; во-вторых, в Дагестане как не в одном другом регионе России такая полизнаковость имеет свою специфику, связанную еще и с отражением колорита многонациональной республики.

Изучаемая нами полизнаковость русского письма рассматривалась в работах лингвистов Т.М. Григорьевой [1], А.И. Дьякова [2], А.Н. Лубенко [3] и др. Она возникла как следствие изменения общественно-политического устройства России в 90-х годах и демократизации российского общества. В связи с развитием свободных рыночных отношений появилось большое количество магазинов и фирм. Предлагая населению свои товары и услуги, хозяева магазинов пытаются привлечь своих клиентов не только качеством товаров и ценой. Нередко борьба за клиента ведется с помощью графической рекламы и ярких вывесок, являющихся тоже своеобразным рекламным ходом.

Изложение основного материала статьи. Вывески и графическая реклама в г. Махачкале отражают как общие черты, характерные для любого города России, так и черты, свойственные именно для дагестанского пространства.

К общим тенденциям в оформлении вывесок, афиш, рекламных щитов относится использование графико-орфографических иноязычий, явлений параграфемики, некоторых элементов русского дореформенного письма.

Среди специфических особенностей дагестанской рекламы можно назвать стилизацию графического образа написанного по-русски слова под арабскую вязь, что связано с исповедованием ислама коренными народами республики.

Например: *Зам Зам* (супермаркет), *Свет ислама* (магазин мусульманской одежды, литературы, сувениров и картин), *Кафе Халал*, *Юсейра* (магазин исламской женской одежды) т.д.

Во всех этих случаях стилизация уместна, потому что *Зам Зам* – название священного для мусульман источника; *Свет ислама* – название магазина, продающего одежду в соответствии с канонами ислама, религиозную литературу, а также картины и сувениры; *Кафе Халал* – заведение, еда и напитки в котором являются с точки зрения религии разрешенными для употребления и так далее.

Вывеска *Кафе Халал* встречается и в таком виде: *Кафе Хlалал*. Второе слово в этом случае передано с помощью букв алфавитов дагестанских языков, созданных на базе русского алфавита. Этот вариант написания слова отличается от русского графического варианта лишь начальной буквой *хl*, передающей специфический согласный звук дагестанских языков.

В языковом пространстве г. Махачкалы можно встретить и вывески, в которых употребляются слова из языков коренных народов Дагестана, причем эти слова приводятся в оригинальной графике, например: *КЪЯЧIИ* (слово на лакском языке, обозначает чуду с мясом; чуду – это название закрытого тонкого пирога у дагестанцев).

Встречают надписи на бортах троллейбусов и маршрутных такси. Довольно часто они связаны с выражением пожелания хорошей дороги на национальных языках типа *НУХ БИТIАГИ* (на аварском языке), *ЯХШЫ ЁЛ* (на кумыкском языке), не имеющих, конечно, отношения к рекламе.

На вывесках нередко могут встречаться ошибки, связанные с влиянием родных языков на русскую речь, например: *ЧУДУ С СУЩЕНОЙ КОЛБАСОЙ*. В этом примере вместо буквы *Ш* пишется буква *Щ*, что связано с отсутствием в дагестанских языках противопоставления звуков, обозначаемых этими буквами.

В графической рекламе г. Махачкалы реализуются и общероссийские тенденции, среди которых наибольшей частотностью отличается использование графико-орфографических иноязычий. Популярность обращения к иноязычиям связана не только с модой на все иностранное, которое воспринимается как нечто более престижное и качественное по сравнению с отечественными аналогами, но и с огромным влиянием английского языка.

Встречаются разнообразные по структуре типы графико-орфографических иноязычий.

Наиболее распространенный тип – это использование только средств латиницы при создании вывесок, рекламных щитов, например:

GUCCI, VICHY, NISSAN, DVD, CD, MOBIROOM , FASION HOUSE, SANTE, GLAMOUR, LIKE.

Из приведенных выше примеров следует, что латиницей оформляются чаще всего известные мировые бренды одежды, производители косметики, марки машин, компьютерные термины, образующие категорию интернационализмов. Они известны всему миру именно в такой графической форме. Однако латиницей могут оформляться не только слова-интернационализмы, но и любые иноязычные слова, что следует из приведенных выше примеров.

Латиницей также передаются иноязычные слова, освоенные русским языком. Они представляют собой своеобразный «перевод» на латинскую графику написанных по-русски слов. Приведем такие примеры: *бутик, беби, леди, супер.* Эти слова встретились нам в такой графической форме: *BUTIK, BEBI, LEDI, SUPER*. Если сравнивать их с написанием в языках-источниках, то в большинстве из этих слов можно обнаружить ошибки (кроме слова *SUPER*).

В российском языковом пространстве неприемлемо, на наш взгляд, написание латиницей русских по происхождению слов, а также русских и дагестанских имен, поскольку такой их графический вариант ничем не обоснован и воспринимается как нечто манерное. Если же при таком написании делаются ошибки, то это еще и затрудняет его прочтение и восприятие.

Примером таких ошибок является написание *PATISKA* (название магазина одежды), представляющее собой краткий разговорный вариант дагестанского собственного имени Патимат (т.е. Патя) с уменьшительно-ласкательным суффиксом русского языка -ишк- . Буква латиницы *s* употреблена в данном случае без учета ее звукового значения.

Часто внедрение графико-орфографических иноязычий как приема создания рекламы ограничивается лишь использованием в написанном кириллицей слове или предложении отдельных букв латиницы, не мешающих восприятию информации. Например, *ЖИТЬ НУЖНО ПО-SWOEMУ!* (реклама сока «SWOY», производимого местной фирмой «Денеб»).

Латиницей может выделяться компонент в составе слова, например: *SPA-БАНЯ, SUPER ДЕТКИ*, *VIP ИМПЕРИЯ, SIMпатия*.

В последнее время в рекламе часто стали употребляться различные виды параграфемных явлений. Под параграфемикой обычно понимается замена буквы в слове символом другой знаковой системы. Чаше всего буквы заменяются либо рисунком, либо цифрой.

Приведем примеры:

МОЛОТОК – вместо буквы «т» изображен молоток;

КанцПарк – вместо буквы «п» нарисована кнопка;

ПРОФСЕРВИС – вместо буквы «с» изображено кольцо гаечного ключа;

ALLPER (магазин духов) – вместо первой буквы изображена Эйфелева башня.

Встречаются такие названия, в которых рисунок может полностью заменить само слово. Например: *МОЛОТОК* – вместо буквы «т» изображен инструмент молоток. Сам рисунок молотка может заменить название магазина стройматериалов. В таких случаях можно говорить о некой информативной, смысловой избыточности в оформлении вывески.

В названии магазина духов *ALLPER*, в котором вместо первой буквы изображена Эйфелева башня, есть намек на то, что в магазине продаются оригинальные французские духи.

Такие параграфемные явления не представляют сложности при их восприятии. Подобного рода рисунки привлекают покупателя, создают индивидуальный стиль вывески, придают ей необычность и яркость.

Можно обнаружить и случаи, когда рисунок или цифра заменяют все слово. Так, например, достаточно известно и очень распространено изображение сердца вместо слов «люблю» и «любовь».

Таким образом, использование всех средств парографемики позволяет создать совершенно неповторимый индивидуальный образ.

Одна из особенностей современных рекламных текстов – использование элементов дореформенной графики. Они встречаются в рекламных текстах, в названиях коммерческих предприятий и общественных организаций.

Такие случаи единичны в языковом пространстве г. Махачкалы, например, гостиница *ПЕТРОВСКЪ,* автозаправочная станция *ГАЗПРОМЪ.*

В первом примере буква "Ъ» (ер) используется по традиции**.** *«ПЕТРОВСКЪ»* – это сокращение от "Порт-Петровскъ". Так называлась когда-то Махачкала. В названии гостиницы сохраняется дореформенное написание старого названия города.

Другие так называемые «лишние» буквы в рекламных текстах г. Махачкалы не используются, что свидетельствует об отсутствии специальных знаний не только у создателей вывесок, но и у рядовых граждан, на которых рассчитана реклама.

Дореформенные буквы становятся предметом декора. Создателю заголовка или рекламного плаката, в котором используются буквы дореформенной графики, необходимо определенным образом декларировать свою приверженность старине. Старая орфография дополняется шрифтом, стилизованным под шрифт старопечатных книг.

Негативный явлением современных рекламных текстов являются многочисленные ошибки, порожденные безграмотностью создателей рекламы или обусловленные наличием в лингвистике нерешенных проблем, приводящих к орфографическому разнобою в написании одних и тех же слов или их частей.

Так, например, среди лингвистов не существует единого мнения по поводу статуса единиц типа *авто-, фото-, мини-, экспресс-, электро-* и др., определяемых как приставки, части сложных слов или аналитические прилагательные. От решения этого вопроса и зависит их слитное, дефисное или раздельное написание. Эта неопределенность отражается в вывесках, содержащих такие элементы:

МИНИ БАНК «ЛОМБАРД» – МИНИ-МАРКЕТ «ЛЕДИ»,
АВТО СТРАХОВАНИЕ – АВТОСТОЯНКА,
ЭЛЕКТРО ИНСТРУМЕНТЫ – ЭЛЕКТРОЭПИЛЯЦИЯ,
ФОТОСЪЕМКА – ФОТО ЭПИЛЯЦИЯ.

Если колебания в написании слов с элементами *мини-, фото-, авто-* имеют определенные основания в самом языке, то никаких оснований не существует для сложносокращенных слов, которые, согласно правилам русской орфографии, пишутся всегда слитно. Однако в вывесках сложносокращенные слова можно обнаружить как в слитном, так и в дефисном и даже раздельном написании: *СПОРТ БАР, ХОЗ-ТОВАРЫ, СТЕКЛО-СНАБ, ШЛИФ-ЦЕНТР*.

В сложносокращенных словах, пишущихся в соответствии с орфографической нормой, т.е. слитно, часты ошибки в употреблении прописных и строчных букв. Они заключаются в том, что каждый компонент в составе сложения оформляется с прописной буквы: *МедСервис, МедТехСнаб* и т.д.

Нами обнаружены ошибки в употреблении одиночных/удвоенных согласных (например, *МОРОЖЕННОЕ, ПЕСЧАННЫЙ КАРЬЕР*).

Выводы. Анализируя особенности текстов рекламного характера и многочисленных вывесок в языковом пространстве г. Махачкалы, следует отметить, что при всем разнообразии способов их оформления создатели рекламных текстов должны думать не только об оригинальности формы, но и о доступности содержания для потенциальных потребителей, а также правильности написания. Вывеска с ошибкой демонстрирует не только безграмотность рекламщиков, но и навязывает неправильное написание слова тем, кто еще не обучился грамоте. Безграмотныя вывеска, на наш взгляд, является не рекламой, а антирекламой.

Если говорить о полизнаковости графического облика языкового пространства г. Махачкалы, то она не является для Дагестана чем-то непривычным, поскольку Дагестан является уникальным в языковом плане регионом, в котором изначально существовало многообразие «голосов, языков, алфавитов, шрифтов…».

Литература:

1. Григорьева Т.М. Графико-орфографические приметы современности // Активные процессы конца XX века: Тез. докл. междунар. конференции. – М., 2000, с. 47–49.
2. Дьяков А.И. Англоязычные варваризмы в языке города // Лингвистический ежегодник Сибири. – Вып. 1. – Красноярск, 1999, с. 113–120.
3. Лубенко А.Н. Парографемные явления в их взаимоотношении. Семантический аспект // Лингвистический ежегодник Сибири. – Вып. 3. – Красноярск, 2001, с. 185–187.
4. Шмелева Т.В. Письменность городской среды // Фонетика – орфография – письмо в теории и практике. – Красноярск, 1997.

Педагогика

УДК 377

адъюнкт Иванов Максим Григорьевич
ФГКОУ ВО «Военный университет» МО РФ (г. Москва)

К ВОПРОСУ ФОРМИРОВАНИЯ ЭСТЕТИЧЕСКИХ ПОТРЕБНОСТЕЙ У ВОЕННОСЛУЖАЩИХ КОНТРАКТНОЙ СЛУЖБЫ В ПОВСЕДНЕВНОЙ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ ВОЙСК

Аннотация. В статье анализируется вопрос формирования эстетических потребностей военнослужащих контрактной службы в повседневной жизнедеятельности войск, как одного из педагогических путей повышения эффективности воспитания эстетической культуры военнослужащих контрактной службы. Автором определена сущность, представлена цель и решаемые задачи в данном процессе, а также обозначены педагогические условия его реализации.

Ключевые слова: формирование, воспитание, потребности, военнослужащие контрактной службы, эстетика.

Annotation. The article analyzes the issue of forming the aesthetic needs of servicemen of contract service in the

daily life of the troops, as one of the pedagogical ways of increasing the effectiveness of educating the aesthetic culture of servicemen of contract service. The author defines the essence, presents the goal and the tasks to be solved in this process, and also outlines the pedagogical conditions for its implementation.
Keywords: formation, education, needs, military servicemen of contract service, aesthetics.

Введение. Современные условия развития Вооружённых Сил, требуют выработки новых подходов к формированию у военнослужащих по контракту эстетических потребностей в повседневной жизнедеятельности войск. Опираясь на теоретические основы воспитания военнослужащих и практики работы с личным составом, становится очевидным, что военный педагог строит свою деятельность с учетом духовной сферы личности воспитанника, которую воспитанник не демонстрирует публично, храня в себе установки, эмоциональные оценки и отношения. Духовная сфера личности рассматривается как относительно самостоятельная и одновременно взаимосвязанная с разумом и волей контрактника. Воздействуя на эмоции и чувства, мы одновременно влияем на всю личность, военнослужащего контрактной службы.

Изложение основного материала статьи. Главная побудительная сила деятельности контрактника – его потребности [4, С. 149]. Эстетическая потребность – это нужда в эстетических переживаниях, заинтересованность военнослужащего контрактной службы в эстетических ценностях, исходный момент освоения и создания эстетического военнослужащим в разнообразных формах деятельности, и прежде всего в деятельности художественной., в искусстве, где эстетическое начало выражается в наиболее концентрированном виде человека [4, С. 150].

Эстетическая потребность органически связана со всеми другими потребностями и интересами личности, представляющими концентрацию потребностей и интересов общества. Она является как бы особым, духовно-эмоциональным срезом потребности и интересов личности.

Особенностью эстетической потребности является ее активный поисковый характер. Она может активизироваться не только под воздействием эстетических ценностей или норм, но и самостоятельно, спонтанно. «В этом случае предмет, обуславливающий действие каждой из этих сил, субъекту или его силам предлагается уже не извне, подневольно, а внутренне, автономно», он как бы подыскивает, открывается субъектом. В этой связи важно заметить, что потребность – «состояние неуравновешенного организма с его жизненной средой, побуждающее организм к деятельности, проявляющееся в его объективных нуждах, в определенных требованиях к среде, удовлетворение которых необходимо для поддержания процесса жизнедеятельности». В свою очередь эстетическая потребность может выражаться как интерес. Он – своеобразный вектор потребности, которая, насыщаясь гаммой эстетических интересов, выступает как эстетическая направленность личности, ориентированное отношение к предмету нужды.

Потребность есть основа формирования мотивов поведения человека. Мотивы бывают (согласно общей психологии) простые и сложные.

Простые: влечения, желания, хотения.

Сложные: интересы, идеалы, установки, ценности, ориентации, убеждении.

Без мотивов не возможна постановка цели деятельности.

Эстетические потребности согласно пирамиды А. Маслоу находятся на предпоследнем месте, пропуская на вершину пирамиды потребности в самоактуализации [6]. Согласно его представлений, только после удовлетворения эстетических потребностей появляются потребности в реализации своих целей, способностей развития собственной личности.

Ценностное самовоспитание военнослужащих контрактной службы нацелено на формирование и развитие у контрактников таких потребностей, как: потребность в развитии эстетических вкусов, чувств, к выработке и соблюдению эстетических привычек, манер; потребность в прекрасном и возвышенном в окружающей действительности, в военной службе, в коллективе, в людях, в природе, в искусстве; потребность к непрерывному повышению культуры речи, постоянному поддержанию опрятного внешнего вида; потребность в планомерной деятельности по достижению культурного уровня воинской среды.

Основная характеристика потребностей военнослужащих – сила, периодичность возникновения и способ удовлетворения. Дополнительной, но весьма существенной характеристикой, особенно когда речь идет о личности, является предметное содержание потребностей, т.е. совокупность тех объектов материальной и духовной культуры, с помощью которых данная потребность может быть удовлетворена [5, С. 515].

Мотивационную сферу человека, с точки зрения ее развитости, можно оценивать по следующим параметрам: широта, гибкость и иерархизированность. Под широтой мотивационной сферы понимается качественное разнообразие мотивационных факторов – диспозиций (мотивов), потребностей и целей. Чем больше у военнослужащего разнообразных мотивов, потребностей и целей, тем более развитой является его мотивационная сфера [5, С. 515].

Мотивы - это активные внутренние силы, побуждающие военнослужащего контрактной службы к постановке целей, действиям, поступкам и деятельности в целом по достижению этих целей. Это внутренние осознанные побуждения, субъективное, отраженное, функция ряда психологических образований; мировоззрения, убеждений, интересов, идеалов, установок и т.д.

Потребностью называют состояние нужды человека в определенных условиях жизни «деятельности или материальных обьектах».

«Потребность, как и любое состояние личности, всегда связана с наличием у человека чувства удовлетворенности или неудовлетворенности. Потребность активизирует организм, стимулирует его поведение, направленное на поиск того, что требуется» [5, С. 515].

Формирование эстетических потребностей – это чрезвычайно сложный и длительный процесс. Практически он начинается с раннего детства в семье, дошкольных учреждениях, продолжается в школе, вузе, и наконец в воинском коллективе.

Следовательно, на военную службу по контракту приходят люди с различным уровнем сформированности эстетических потребностей, разными эстетическими вкусами, взглядами, идеалами, с тем или иным уровнем развития эстетических чувств, представлениям о красоте поведения, с определенными привычками и стереотипами.

Процесс формирования эстетических потребностей военнослужащих контрактной службы в повседневной жизнедеятельности войск диалектичен и сложен. Диалектичность его проявляется в присущих ему противоречиях, изучение которых дает возможность организаторам воспитательного процесса избежать

стихийности в действиях, управлять этим процессом на научной основе.

В Вооруженных Силах Российской Федерации сложилась определенная система эстетического воспитания. Она включает в себя совокупность объективных условий, а также средства, способы, методы, воспитания и эстетического воздействия, используемые для целенаправленного влияния на военнослужащего контрактной службы в целях его всестороннего и гармоничного развития, расширения эстетических знаний, формирования вкусов, взглядов, потребностей и эстетического поведения.

Эстетические потребности военнослужащих контрактной службы прежде всего формируются всем армейским укладом жизни, ходом дел в обществе, но прежде всего целенаправленной, настойчивой работой с личным составом должностных лиц воинской части, подразделения.

Эстетические потребности военнослужащих по контракту формируются: в интересной служебной деятельности; в культурном просвещении; в коммуникабельности; в уважении окружающих; в поддержании внутреннего порядка; в опрятности и подтянутости и др.

Однако, учитывая тот значимый факт, что эстетические потребности шире, чем, например, нравственные, правовые, и т.д., то и объективные факторы, воздействующие эстетически на военнослужащего контрактной службы, его сознание, повседневную практику, тоже значительно шире. Это и природа, и окружающая контрактников предметно-вещевая среда, сам процесс воинского труда, общение и создание искусства.

Данные правила предполагают: рассмотрение всех элементов процесса воспитательной деятельности во взаимосвязи и взаимозависимости; использование специфических воспитательных функций войсковых учреждении культуры в комплексе всех воспитательных мер, проводимых в воинской части; сочетание массовых, коллективных и групповых форм воспитательной деятельности войсковых учреждений культуры в ходе работы с военнослужащими контрактной службы; комплексное применение традиционных и инновационных методов в организации воспитательных мероприятий в части (гарнизоне) и др.

В ходе опытно-экспериментальной работы было обнаружено, что важным условием процесса формирования эстетических потребностей военнослужащих контрактной служба в повседневной жизнедеятельности войск является учет возрастных особенностей военнослужащих по контракту, определяющих характер их эстетических интересов и предпочтений.

Согласно вышеизложенному, следующим условием, определяющим эффективность формирования эстетических потребностей военнослужащих, является использование эффективных приемов, форм и методов при организации процесса формирования эстетических потребностей контрактников в повседневной жизнедеятельности войск.

Отметим, что эстетические потребности, как и другие духовные свойства личности военнослужащего контрактной службы, не даются природой. Они формируются в процессе накопления социального опыта и воспитания. Формирование эстетических потребностей продолжается в течение всей жизни человека. Эстетические потребности – показатель не только эстетической культуры личности, но и ее культуры в целом.

Проведенное исследования подтверждает готовность военнослужащих контрактной службы к глубоким сопереживаниям, склонность к творческому воображению и поэтическому домысливанию, к выработке правильных критериев оценки нравственно-эстетического поведения. Формирование и развитие эстетических потребностей военнослужащих контрактной службы в повседневной деятельности войск зависит от культурного содержания воинской среды. Это еще одно важное условие формирования эстетических потребностей военнослужащих контрактной службы [3, С. 4].

Формирование эстетических потребностей контрактников в повседневной жизнедеятельности войск – многоплановый процесс, в котором принимают участие стихийные факторы (влияние массовой и военной культуры, повседневное общение, предметно-вещевая среда, учебно-воспитательный процесс и др.), а также имеет место система целенаправленного формирования эстетических потребностей, где важное значение приобретает педагогический потенциал социально-культурной среды с ее огромным багажом форм и методов воспитательного воздействия на личность контрактника.

Формирование эстетических потребностей военнослужащих контрактной службы достигается четкой организацией воспитательной деятельности войсковых учреждений культуры, научно-обоснованным и педагогически целенаправленным планирование их деятельности. Это предполагает разработку в частях (гарнизонах) перспективных, текущих и оперативных планов работы с каждым учреждением культуры. Вместе с тем, содержание планирования деятельности Домов офицеров, клубов, библиотек, музеев, военного оркестра, комнат информирования и досуга подразделений должно быть подчинено цели – воспитанию эстетической культуры военнослужащих контрактной службы, формированию у них эстетических потребностей, необходимых для выполнения служебно-боевых задач. Кроме того, планирование воспитательной деятельности войсковых учреждений культуры части (гарнизона) должно сочетаться с планированием организации воспитательной работы всех субъектов воспитания соединения (части) и морально-психологического обеспечения в целом.

Планируя и организуя работу, направленную на формирование эстетических потребностей контрактников, военный педагог обязан так организовать дело, чтобы демонстрируемые фильмы, проводимые встречи, тематические вечера, устные журналы, концерты и читательские конференции, каждая прочитанная книга оставляли эмоциональный след личности профессионала-контрактника, помогали яснее представить свое место в строю, вызывали в душе контрактника эстетический интерес и чувства [2, С. 39].

Анализ результатов опытно-экспериментального исследования в случайно отобранных воинских частях свидетельствует, что более 75% военнослужащих контрактной службы стремятся стать высоко подготовленными профессионалами, обладающими развитыми эстетическими потребностями, осознают необходимость профессионального-эстетического развития. Эстетическая потребность в воинской деятельности, как переживаемая нужда, становится для них источником эстетической активности к самообразованию и самовоспитанию, их мотивом.

В ходе проведенного эксперимента, были актуализированы изучаемые характеристики эстетических потребностей. В результате диагностирующего эксперимента выделены три группы военнослужащих контрактной службы с различным уровнем развития эстетических потребностей. 1 группа — 35,2% — с низким уровнем развития эстетических потребностей; 2 группа — 43,3% — средний уровень; 3 группа — 21,5% — с высоким уровнем эстетических потребностей (в диссертации дана детальная характеристика

каждого уровня).

Формирующий эксперимент проводился в естественных условиях повседневной жизнедеятельности воинской части в рамках запланированного служебного времени. Для каждой из групп было разработана программа коррекции, в каждой группе одни и те же руководители или исследователь. В формирующем эксперименте использовались приемы создания эмоционально ярких учебно-воспитательных ситуаций, актуальные и значимые для профессионалов-контрактников средства, способы приобретения эстетических знаний; происходило вовлечение военнослужащих контрактной службы в ситуации, вызывающие чувство неудовлетворенности наличием уровня развития эстетических потребностей; создание ситуаций успеха в профессиональной деятельности [1. С. 115].

Динамика процесса фиксировалась по количественной представленности контрактников в группе, а также по качественным изменениям в структуре эстетических потребностей в пределах группы у каждого из военнослужащих контрактной службы.

По итогам формирующего эксперимента не был зафиксирован низший уровень развития эстетических потребностей, возросла в процентном отношении группа, обладающая высоким уровнем эстетических потребностей до 47,2% Число немотивированных ответов сократилось в два раза: с 43,3% до 16,1%.

Несмотря на положительные тенденции в армию и на флот приходят люди с недостаточно сформированными эстетическими потребностями, а их эстетическое сознание и эстетическая деятельность бывают на столько деформированы, что речь уже идет не об улучшении уже сложившихся эстетических потребностей, а об исправлении допущенных деформаций, то есть практически о работе заново.

Как показало проведенное исследование, социально-культурная деятельность несет в себе огромный педагогический потенциал в воинской части, для реализации которого должны организовываться такие мероприятия по формированию эстетических потребностей военнослужащих, которые будут включать в себя не только беседы, концерты художественной самодеятельности, конкурсы поэзии, поделок, песен, но и работу по возрождению национальных традиций в сфере военного фольклора, создание этнографических коллективов, организацию просветительской деятельности для тех, кто изучает историю армии, ее культуру.

Автором было выявлено, что в процессе формирования эстетических потребностей военнослужащих контрактной службы целесообразно использовать заложенные в разных видах и жанрах искусства познавательные, идейно-нравственные, рекреативные (снятия усталости), коммуникативные (общение) и другие возможности. Умелый подбор и чередование художественных произведений позволит реализовать перечисленные функции искусства. Размытость ценностно-ориентационных начал в жизни нашего общества сегодня особо ставит перед этим направлением работы с контрактниками задачу формирования чувства прекрасного, умение отличить истинно прекрасное от ложного, умение осознать и понять значимость и величие ратного труда, всю полноту его социального звучания. Эстетические чувства закрепляются в эстетической деятельности, пронизывающей всю жизнь человека, включая и художественное творчество как неотъемлемую часть его бытия. Теоретические основы эстетического знания опираются на учет законов и закономерностей проявления и действия эстетических потребностей в деятельности военнослужащего контрактной службы.

Выводы. Таким образом, результаты исследования показали, что формирование эстетических потребностей военнослужащих контрактной службы является актуальным педагогическим путем воспитания их эстетической культуры и должно осуществляться на научной основе. Эффективность формирования эстетических потребностей военнослужащих контрактной службы возрастает в результате реализации следующих педагогических условий: соблюдения эстетических принципов в реализации положений Общевоинского устава Вооруженных сил Российской Федерации; учета возрастных особенностей военнослужащих контрактной службы, определяющих характер их эстетических интересов и предпочтений; использования эффективных приемов, форм и методов организации процесса формирования эстетических потребностей контрактников в повседневной жизнедеятельности войск; обогащения эстетического опыта контрактников, развития их умений и навыков эстетической деятельности; создания условий для включения контрактников в активную творческую деятельность; приобщения военнослужащих контрактной службы к искусству – литературе, музыки, изобразительному искусству, театру и кино.

Литература:

1. Герасимова, Т.Н., Иванов М.Г. Модель воспитания эстетической культуры военнослужащих по контракту Вооруженных сил Российской Федерации: в сб. науч. тр. / Пермский военный ин-т войск национальной гвардии РФ. 2017. С. 113-120.
2. Герасимова, Т.Н., Иванов, М.Г. Воспитание эстетической культуры военнослужащих контрактной службы в российской армии: история, современность и перспективы // Успехи современной науки и образования. 2017. Т. 2. №6. С. 37-40.
3. Иванов, М.Г. Теоретические основы воспитания эстетической культуры военнослужащих по контракту в Вооруженных силах Российской Федерации // Вестник адъюнкта. 2018. № 1 (1). С. 4.
4. Калинин М.А. Анализ социальных проблем и потребностей военнослужащих по контракту // Общественные науки. Социология. 2017. № 2 (42). С. 149-151.
5. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность М.: Политиздат, 1975. 115 с.
6. Маклаков А.Г. Общая психология: учебник для вузов. СПб.: Питер, 2013. С. 515.
7. BrainApps.ru [сайт]. URL: https://brainapps.ru/blog/2017/04/piramida-potrebnostey-maslou/ (дата обращения 20.11.2018).

УДК: 371

ассистент Игнатова Ольга Ивановна
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)
Федерального государственного автономного образовательного
учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» (г. Ялта)

РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ В ПРОЦЕССЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ

Аннотация. Статья посвящена рассмотрению интерактивных методов обучения и их роли при формировании ключевых компетентностей у будущих специалистов по транспортным системам авиационной отрасли.

Ключевые слова: деловые игры, имитационные игры, интерактивные методы обучения, метод анализа конкретных ситуаций, метод инсценировки, метод инцидента, метод кейсов, тренинг.

Annotation. This article examines interactive teaching methods and their role in the formation of key competencies for future professionals of aviation transport systems.

Keywords: business games, simulation games, interactive teaching methods, case study method, method of staging, a method of incident, method of case studies, training.

Введене. В условиях модернизации образовательного пространства, важное значение приобретает проблема подготовки высококвалифицированных креативных учителей начальной школы, способных обеспечить всестороннее развитие ребенка как целостной личности, развития ее творческих способностей и дарований и обогащение на этой основе интеллектуального потенциала народа, его духовности и культуры, формирования гражданина России. Эффективность решения указанных задач во многом зависит от профессионализма учителя к построению такого процесса обучения в начальной школе и, прежде всего, на уроках математики, который укреплял бы интерес ребенка к познанию, открытию нового, обеспечивал бы прочность и надежность усваиваемых знаний, и в то же время, способствовал формированию в каждой ребенку рис познавательной активности, реально и творчески мыслящей, самокритичной личности [6].

Педагогическая наука и практика убедительно доказывают, что только творческая личность может воспитать такую же творческую личность. Из этого следует, что актуальность и значимость профессиональной подготовки учителя начального звена образования к развитию творческих способностей детей младшего школьного возраста на уроках математики стимулируется современными достижениями науки, а также изменениями, происходящими в социально-экономической сфере общественной жизни.

Ориентация современных образовательных реформ на формирование специалиста-профессионала ставит повышенные требования к подготовке учителя начальных классов, особенно в аспекте профессионально-педагогического творчества. Приоритет при этом отдается творческому развитию будущего учителя, его открытости к инновациям, экспериментам, педагогического артистизма, способности к самопознанию, саморазвитию и самоактуализации в профессиональной деятельности [4].

Творчество в педагогической деятельности требует формирования у будущих учителей начальных классов широкого круга профессионально-творческих, профессионально-методических умений, навыков и способностей. Однако, как показывает школьная практика, готовности педагога начальных классов к оригинальному конструирования учебного материала, применение нестандартных форм, методов обучения и воспитания, их сочетание и внедрение в учебной и внеурочной воспитательной деятельности учащихся младшего школьного возраста, способность к сотрудничеству, сотрудничества, сотворчества с различными субъектами образовательного процесса, не всегда является достаточным, что негативно может сказаться на творческом развитии школьников. Поэтому, выявленные противоречия, между:

- изменениями в содержании педагогической деятельности учителя начальной школы, обусловленными реформированием современной системы образования, и содержанием и формами его подготовки в образовательных организациях высшего образования;
- имеющимся и требуемым уровнями готовности будущих учителей начальных классов к профессионально-творческой деятельности по развитию творческой личности учащихся актуализировали выбранное нами направление научного поиска [2].

Анализ исследований, связанных с проблемой творчества, творческой личности, ее творческих способностей и творческой деятельности, позволяет констатировать значительный интерес ученых к различным ее аспектам. Вопросу природы, сущности и содержания творчества посвящены исследования Д. Богоявленской, Л. Выготского, В.Моляко, А. Менегетти, В. Николко, Я. Пономарева, В. Роменца и др.. Формирование творческой личности учителя исследуется в научных трудах Н. Гузий, В. Загвязинского, И. Зязюна, С. Коновец, Н. Кичук, М. Никандрова, О. Пехоты, С. Сысоевой и др.. Профессионально-педагогическая подготовка будущих учителей стала предметом исследования научных трудов Н. Демьяненко, О. Дубасенюк и др.

Однако, несмотря на значительные достижения ученых в указанном направлении, считаем, что вопрос готовности будущих учителей начальных классов к профессионально-творческой деятельности по развитию творческого потенциала младших школьников, их творческих способностей, решается все еще частично. Часто стереотипы педагогического мышления учителя начальных классов не обеспечивают триединство обучающей, воспитательной и развивающей функций современного образования учащихся младшего школьного возраста. Традиционно усилия учителей сосредоточены на формировании знаний, умений и навыков, решении чисто учебных задач и совершенно недостаточно внимания уделяется развитию творческого мышления младших школьников, их способности к оригинальности рассуждений, изобретательности, генерированию новых идей, развитости воображения, фантазии, интуиции, способности к нахождению оптимального решения из нескольких возможных и др.. Итак, анализ научной литературы показывает, что в большинстве научных исследований сконцентрировано внимание на повышении качества подготовки учителей к выполнению профессионально-педагогических обязанностей, но недостаточно внимания уделяется творческому компоненту этой подготовки [3].

Изложение основного материала статьи. Обобщение научной психологической и педагогической литературы по проблеме творчества позволяет констатировать, что творчество – это процесс созидания нового, ранее не существующего. В большинстве случаев понятия «творчество» и «творческая деятельность» отождествляются. Однако педагогическое творчество имеет свои особенности по сравнению с общим значением этого понятия. По С. Гончаренко, «творчество педагогическое – оригинальное и высокоэффективное подход учителя в учебно-воспитательных задач, обогащение теории и практики воспитания и обучения, который касается разных сторон деятельности учителя – проведение учебных занятий, работы над организацией коллектива учащихся,.. проектирование личности ученика, выработку стратегии и тактики педагогической деятельности с целью оптимального выполнения задач всестороннего развития личности» [1]. В научных исследованиях педагогическое творчество признается важнейшим критерием качественного становления личности учителя современной школы, который проявляется, прежде всего, в социальной потребности в творческом труде. Педагогическим творчеством определяется: деятельность, направленная на формирование личности ученика как субъекта жизнетворчества; интегративная качество личности педагога, структурными компонентами которой являются: профессиональная направленность, профессиональное самосознание, профессиональное мышление, диагностическая культура; деятельность, связанная с изучением педагогического опыта, педагогического мастерства учителей, самопознанием, саморазвитием, самосовершенствованием. Итак, педагогическое творчество – это обоюдная творческая деятельность главных субъектов образовательного процесса ОУЗ (педагога и ученика) в их взаимосвязи и взаимозависимости, результаты которой ведут к их развитию и саморазвитию [2].

Профессионально-педагогическая деятельность учителя начальных классов отличается разнообразием. Всеми ее видами студент должен овладеть, обучаясь в высшем педагогическом заведении, в частности:

– предметной – знать предметы, которые преподаются в начальной школе, овладеть методиками их преподавания, понимать место каждого предмета в межпредметных связях;

– педагогической – проектировать содержание предметов, проводить занятия; планировать внеклассную работу, индивидуальную работу с учащимися и др.;

– инновационной – переносить инновационный опыт других учителей в собственный; разрабатывать новации; проводить педагогический эксперимент;

– передавать собственный инновационный опыт;

– коллективного самоуправления – поддерживать благоприятный климат в коллективе; обеспечивать эффективную работу методических объединений;

– обеспечивать работу проблемных групп педагогов; участвовать в выработке коллективных решений и др.;

– саморазвития – быть готовым к профессиональному, общекультурного саморазвития и др. [3].

Все указанные виды педагогической деятельности требуют от учителя начальных классов высокого уровня педагогического мастерства. «Педагогическое мастерство, – отмечает И. Зязюн, – это комплекс свойств личности, обеспечивающий самоорганизацию высокого уровня профессиональной деятельности на рефлексивной основе» [2]. При этом важными свойствами личности учителя является гуманистическая направленность его деятельности, профессиональная компетентность (профессиональные знания, высокого уровня профессионализм в педагогической деятельности), педагогические способности (способность к быстрому самосовершенствованию), а также педагогическая техника, опирающаяся на знания и способности, позволяет выявить внутренний потенциал учителя, гармонизируя структуру педагогической деятельности).

За современными требованиями к подготовке специалистов педагогической отрасли учитель-мастер должен быть творческой личностью, характеризующееся высокой степенью развития направленности на педагогическую деятельность, желанием самореализации в этой профессии, развитием профессиональных качеств, творческих умений, способствующих успешности в педагогической деятельности. Именно профессиональное мастерство в единстве с педагогической компетентностью, собственной творческой одаренностью учителя начальных классов в значительной степени определяют эффективность его руководства формированием творческой личности ученика. Творчество в педагогической деятельности требует от учителя:

– способности к модификации, комбинирования содержания учебного материала в нестандартном направлении;

– готовности к разработке оригинальных подходов к планированию образовательного процесса с учащимися в учебной и внеурочной воспитательной деятельности;

– владение методами, приемами, нестандартными формами организации творческой учебной и внеурочной воспитательной деятельности учащихся;

– готовности педагогического экспериментирования – к поиску путей совершенствования образовательного процесса с целью развития творческого потенциала учащихся и др. [6].

Итак, для того, чтобы учитель начальных классов мог действовать творчески, он должен иметь целый ряд свойств, профессионально важных качеств, обеспечивающих профессиональное саморазвитие его личности, а через него и развитие личности ученика.

Подготовку будущих учителей начальных классов к творческой педагогической деятельности рассматриваем, с одной стороны, как способность и готовность учителя к содействию становлению творческой личности школьника, развития его творческих способностей, с другой стороны, как постоянное самосовершенствование, повышение уровня творческой педагогической деятельности. Акцент на самосовершенствовании предполагает самообразование, самовоспитание, самоопределение, что и составляет в целом развитие личности будущего педагога.

Процесс подготовки учителя начальных классов к творческой педагогической деятельности понимаем как объективный творческий процесс, который должен отвечать современным тенденциям развития высшего образования России с учетом интеграции в европейское образовательное пространство, достижениям психолого-педагогической науки и педагогической практики, предопределяться спецификой и закономерностями процесса развития и саморазвития личности. Рассматриваем этот процесс как поэтапное, который осуществляется путем овладения студентами образовательной программы. Анализ учебных планов подготовки будущих учителей начальных классов образовательно-квалификационного уровня «бакалавр» показал, что курсы дисциплин, которые составляют их структуру,

имеют значительный потенциал для творческого развития личности будущего педагога, но носят разрозненный и фрагментарный характер. Четкая ориентация студентов на формирование творческой личности ученика и учителя и обоюдное развитие их творческих способностей имеет целью усвоение студентами курса дисциплины «Педагогическое мастерство». Содержание подготовки учителей начальных классов к творческой педагогической деятельности включает: теоретико-методологическое обоснование базовых понятий педагогического творчества и сущности и специфики творческой педагогической деятельности учителя начальных классов; определение структуры творческой личности учителя начальных классов, стадий и уровней развития его творческой личности; изучение основных направлений научных исследований педагогического творчества; определение творческих качеств личности ученика, их содержания и критерий оценивания; выявление психолого-педагогических условий, факторов успешности творческого развития учащихся начальных классов; обоснование особенностей деятельности учителя начальных классов по творческому развитию учащихся; изучение и совершенствование педагогического опыта; использование педагогических технологий как творчества учителя начальных классов [4].

Реализация содержания курса строится на поэтапном формировании профессионально-творческих знаний, умений и практических навыков студентов.

I этап-информационно-ориентировочный. Цель – обеспечение осознания студентами законов и закономерностей педагогики творчества как отрасли педагогического знания о творческое развитие личности.

II этап – содержательно-деятельностный. Цель: освоение студентами технологий развития, саморазвития, самосовершенствования, самовоспитания творческих способностей личности; закрепление практических навыков планирования, организации и создания благоприятных психолого-педагогических условий для творческого развития учащихся.

III этап – контрольно-рефлексивный. Цель-контроль, обобщение, оценивание уровня подготовки студентов к педагогическому творчеству.

По нашему мнению, подготовку к творческой педагогической деятельности целесообразно осуществлять на принципах:

– гуманизации образования – предоставление возможности студенту постоянного саморазвития, самосовершенствования, развития способностей к творчеству в педагогической деятельности;

– организации взаимодействия со студентами на диалогической основе – ориентация на сопоставление различных точек зрения, толерантного отношения к другой мысли;

– создание ситуаций творческого сотрудничества, сотворчества, содружества;

– профессионально-творческой направленности – обобщение и синтез психолого-педагогических знаний, профессиональных практических умений и навыков студентов, формирование готовности оптимально и творчески использовать их в профессионально-педагогической деятельности на основе теоретического осмысления сущности педагогического процесса как целостной системы;

– инновационности – непрерывность обновления содержания профессионально-педагогической подготовки будущих учителей достижениями педагогической науки и практики, результатами педагогического творчества;

– применение в подготовке будущих специалистов инновационных педагогических технологий с ориентацией на творческое развитие личности студента [5].

Подготовка студентов к развитию творческих способностей учащихся начальной школы предусматривает на занятиях активную исследовательскую позицию с целью критического анализа, осмысления и оценки эффективности изучения всех профессиональных дисциплин, профессиональной деятельности во время педагогической практики; формирование у будущих учителей отношение к себе как к деятелю, которое проявляется в умении изменять (модернизировать) процесс обучения и воспитание учащихся начальной школы, взвешивать и оценивать последствия.

Особое значение приобретает создание студентами индивидуальных проектов, усвоения содержания программ соответствующих дисциплин, приобретение навыков в применении инноваций в учебно-воспитательной работе на практике, участие в научно-практических и научно-методических конференциях, семинарах, олимпиадах, создание собственных инновационных педагогических технологий, выполнение курсовых, дипломных работ и т. п., То есть активное привлечение молодежи научной деятельности. Итак, подготовка учителя к развитию творческих способностей учащихся на уроках математики – это специально организованный и целенаправленный процесс, который предусматривает изменение фундаментальной, общенаучной и профессиональной подготовки будущих педагогов, организационно-методическую реорганизацию образовательной деятельности, особый отбор содержания, форм, методов и средств профессионального обучения, а также создание особых психолого-педагогических условий, которые бы активизировали механизмы личностно-профессионального развития каждого студента и преподавателя [6].

Выводы. Итак, современные требования к подготовке специалистов сферы образования, особенно учителей начальной школы, требуют усовершенствования их готовности к творчеству в профессионально-педагогической деятельности. Предлагаемый содержание подготовки учителей начальной школы в аспекте педагогического творчества, реализуемой с использованием инновационных педагогических технологий, нетрадиционных форм, активных методов обучения, по нашему мнению, будет способствовать усовершенствованию качества этой подготовки. Перспективы дальнейших исследований в данном направлении завбачаємо в изучении проблемы преемственности в работе воспитателей дошкольных учебных заведений и учителей начальной школы по развитию творческих возможностей детей.

Способность к творчеству – неотъемлемый элемент педагогической культуры учителя. Подготовка учителя начальной школы к развитию творческих способностей младших школьников основывается на методологическом признании приоритетов личностного развития студента, его потребностей, мотивов, целей, способностей, индивидуально-психологических особенностей; предполагает перестройку педагогического процесса в направлении его направленности на повышение профессионализма студента, формирование профессионально-творческой личности педагога, развитие и саморазвитие субъектов педагогического взаимодействия, развитие психолого-педагогических механизмов их самосовершенствования и приобщение к творческому процессу.

Литература:

1. Гончаренко С. В. Педагогический словарь / Семен Устинович Гончаренко. – К.: Лыбидь, 1997. – 376 с.

2. Зязюн И.А. Педагогическое мастерство: учебник / І.А. Зязюн, Л. В.Крамущенко, И.Ф. Кривонос и др.; По Ред. И.А. Зязюна. - 2-е вид., дополнить. и перераб. – К.: Высшая шк., 2004. – 422 с.
3. Зязюн И.А. Философия педагогического действия: монография / І.А. Зязюн. -Черкассы: Вид.-во от ЧНУ имени Б. Хмельницкого, 2008. - 608 С.
4. Сысоева С. О. Основы педагогического творчества: учебник. / С. О. Сысоева. – К.: Миллениум, 2006. – 346 с.
5. Цокур Г. М. Формирование потенциала профессионального саморазвития в будущих преподавателей Высшей школы в процессе магистерской подготовки / Г М. Цокур / Автореферат дис...канд. пед. наук: 13.00.04 / Южноукраинский государственный пед. Университет имени К. Д. Ушинского. – Одесса, 2004. – 219 с.
6. Фокин Ю.Г. Преподавание и воспитание в высшей школе: методология, цели и содержание, творчество: учеб. пособ. для студ. высш. учеб. Завед. / Ю.Г.Фокин. - М.:Изд. центр “Академия”, 2002. – 224 с.

Педагогика

УДК: 378.146

доцент Иевлева Галина Владимировна
Филиал Военного учебно-научного центра Военно-воздушных сил
«Военно-воздушная академия имени профессора Н. Е. Жуковского и Ю. А. Гагарина» (г. Сызрань);
кандидат педагогических наук Суслова Юлия Викторовна
Филиал Военного учебно-научного центра Военно-воздушных сил
«Военно-воздушная академия имени профессора Н. Е. Жуковского и Ю. А. Гагарина» (г. Сызрань)

СТРУКТУРА ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВОЕННОМ АВИАЦИОННОМ ВУЗЕ

Аннотация. В статье рассматриваются основные структурные компоненты информационно-образовательной среды (ИОС) для обучения иностранному языку в военном авиационном вузе. Анализируются возможности ИОС для формирования у курсантов коммуникативной компетентности, позволяющей решать профессиональные задачи с использованием английского языка. Рассматриваются лингводидактические задачи, виды учебных заданий, успешное решение которых связано с эффективным использованием средств ИОС.

Ключевые слова: информационно-образовательная среда, основные структурные компоненты ИОС, средства ИОС, коммуникативная компетентность курсантов военного авиационного вуза.

Annotation. The paper deals with the main structural components of the information and educational environment for teaching foreign language at the air force military school. Its abilities for developing cadets’ communicative competence, which allows to solve professional problems using the English language, are also analyzed. The paper focuses on lingvo-didactic tasks and exercises, the successful solution of which is associated with the effective use of information and educational environment tools.

Keywords: information and educational environment, its main structural components, its tools, air force military school cadets’ communicative competence.

Введение. Повышение требований к качеству подготовки военных специалистов становится приоритетным направлением реформирования системы профессионального образования. Выпускник филиала Военного учебно-научного центра Военно-воздушных сил «Военно-воздушная академия имени профессора Н.Е.Жуковского и Ю.А.Гагарина» в г. Сызрани должен быть способен решать профессиональные задачи с использованием английского языка, владеть навыками информационного поиска и анализа нужной информации в профессиональной деятельности [3]. Потенциал элементов информационно-образовательной среды (далее ИОС), остающийся пока востребован лишь частично вследствие недостаточной информационной культуры как обучающихся, так и преподавателей, должен работать на освоение необходимых знаний языкового материала, приобретение умений и навыков, которые позволят выпускнику решать эти задачи. В связи с этим на кафедре иностранных языков возникла необходимость в разработке ИОС для повышения качества иноязычной подготовки курсантов военного авиационного вуза.

Изложение основного материала статьи. Общепризнано, что обучение эффективной коммуникации на иностранном языке в современном профессиональном пространстве может осуществляться только в специально созданных и контролируемых условиях, другими словами, в условиях ИОС. Анализируя определения ИОС, можно сделать вывод о том, что акцент делается на совокупности взаимосвязанных компонентов, включающих разнообразные материально-технические, информационно-образовательные ресурсы, позволяющие управлять процессом профессиональной подготовки специалистов [1, 2].

Интеграция указанных компонентов ИОС позволит решить ряд задач в обучении иностранному языку:

- отработка приемов субъект-субъектных взаимодействий по схеме «преподаватель - курсант», «курсант - курсант», «курсант - партнер по виртуальной коммуникации»;
- использование информационной среды для разработки индивидуализированных образовательных программ;
- создание ситуаций реального общения с носителями языка (в нашем случае, с авиадиспетчерами международных аэропортов);
- интенсификация самостоятельной работы курсанта в условиях лингафонного кабинета.

Система обучения в ИОС предусматривает включение в нее не только субъектов учебного процесса - преподавателя и курсанта, но также и учебных коммуникативных заданий, требующих обращения курсантов к различным ресурсам и формам получения и переработки информации. Большим достоинством ИОС является то, что преподаватель может использовать современные информационно-коммуникационные технологии для управления деятельностью курсантов, проверки качества выполнения заданий, своевременной помощи в индивидуальном режиме.

Основными структурными компонентами ИОС для обучения иностранному языку в военном авиационном вузе являются организационно-целевой, ресурсно-содержательный, материально-технический, технолого-процессуальный.

Организационно-целевой компонент обеспечивает качественную организацию образовательного процесса, содержание которого раскрывается в ФГОС, учебно-методических комплексах, а также доступных источниках информации, включая электронную библиотеку. Он связан с мониторингом, оценкой, принятием решений на основе использования единого ресурса, обеспечивающего процесс обучения иностранному языку с учетом специфики и направленности военного авиационного вуза.

Ресурсно-содержательный компонент, являясь основой функционирования ИОС, представляет собой совокупность современных интегрированных информационных, дидактических и кадровых ресурсов, способствующих формированию необходимых компетенций выпускников. Мы подразделяем данный компонент на два блока: информационно – методический (для преподавателей) и информационно – учебный (для курсантов).

Информационно - методический блок включает УМК по дисциплине, в который входят учебные пособия (электронные и печатные), комплекты компьютерных презентаций к занятиям, электронный банк разработок открытых/показных занятий по каждой теме, дополнительные иллюстративно – информационные текстовые, аудио-, видеоматериалы, тексты тренировочных и контрольных тестов, варианты интерактивных заданий для проведения аудиторных занятий в лингафонном/компьютерном кабинете. Компьютеры преподавателей на кафедре иностранных языков объединены в единую сеть и имеют доступ к информационным ресурсам вуза.

Информационно-учебный блок содержит учебные материалы разных видов и разного назначения. В электронные учебные пособия заложены определенные задания для индивидуальной работы под «контролем» компьютера, к которому можно обратиться за помощью и который ставит оценку за выполнение теста. Это методические указания по теме для курсантов, гипертексты по теме, тренировочные тесты и тренировочные варианты контрольных заданий и контрольных работ с «ключами» для самопроверки.

Из каждого информационного блока есть доступ в кафедральную электронную библиотеку, где кроме словарей, грамматического справочника, учебных пособий размещены дополнительные учебные пособия и справочные материалы: глоссарий базовой терминологии по организации и оснащению вооруженных сил стран НАТО, вертолетам, список фирм-производителей и фотовитрина российской и зарубежной авиатехники с краткими сопроводительными текстами, книги и файлы в помощь курсантам, занимающимся в военно-научном обществе, а также по дополнительной образовательной программе «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации».

Материально-технический компонент предполагает оснащение учебных аудиторий, компьютерных классов, помещений для практических занятий, самостоятельной работы, библиотеки аудиовизуальной и компьютерной техникой, лицензированным программным обеспечением, электронными учебными пособиями, тренажерами, обучающими, контролирующими, моделирующими, информационно-поисковыми программами, доступом в Интернет и к локальной сети вуза.

Технолого-процессуальный компонент связан с технологизацией процесса обучения иностранному языку, направлен на реализацию инновационных образовательных технологий, позволяющих активизировать аудиторную и самостоятельную учебную, научно-исследовательскую, проектную работу обучающегося, определять индивидуальную образовательную программу профессионального становления отдельного курсанта. Достаточно богатый арсенал средств обучения ИОС позволяет реализовывать приемы работы с мультимедийными презентациями, видеофильмами, программами, гипертекстами для различных вариантов заданий, проводить кейс-анализ, ролевые игры, компьютерное тестирование, а также совершенствовать индивидуализацию обучения, интерактивность, направленную на формирование столь важных профессиональных навыков как работа в команде, в том числе и удаленно.

Необходимо отметить, что каждый компонент решает конкретную задачу, а их совокупность способствует достижению цели.

Для формирования коммуникативной компетентности курсантов военного авиационного вуза важно, чтобы средствами ИОС можно было решать следующие лингводидактические задачи:

1) *Формирование лексических навыков.* Этапы работы с обучающими программами следующие: демонстрация, закрепление, контроль.

2) *Формирование произносительных навыков*, что особенно актуально для работы на начальном этапе обучения. После прослушивания слова или фразы, курсант повторяет за диктором, стремясь добиться произношения, максимально приближённого к образцу. Работа в лингафонном кабинете в наушниках – самый оптимальный вариант.

3) *Обучение диалогической речи.* Учебный диалог - миниатюрная ролевая игра, в которой у каждого участника своя речевая задача, где требуется задавать вопросы, отвечать на них или подтверждать/опровергать полученную информацию. Лингафонный кабинет позволяет работать в парах, например, имитируя ведение радиопереговоров в режиме «лётчик-диспетчер» при удаленном доступе.

4) *Формирование грамматических навыков.* Этапы работы с обучающими программами следующие: демонстрация/самостоятельное изучение раздела программы, закрепление на цепочке условно-речевых упражнений от имитации к подстановке, выбору формы, репродукции с/без зрительной опоры, контроль при выполнении тестовых заданий, продукция при выходе в речь.

5) *Контроль сформированности навыков аудирования.* Данный раздел включает тестовые задания на восприятие речи на слух и понимание (Listening Comprehension).

Работа с компьютером должна быть организована следующим образом:

1) У*пражнения на активизацию и обучающий контроль лексических единиц,* типа трехтактного «Say the same in Russian» (английское слово/ сочетание – пауза для ответа – «ключ»); четырехтактного «Say the same in English» (русское слово/ сочетание – пауза для ответа – английское слово/ сочетание как «ключ» – пауза для повторения правильного варианта курсантом); задания «Match» на установление эквивалента или правильного варианта из нескольких, подбор синонима, окончания фразы и т.д.

2) *Упражнения при работе с аудиотекстом в последовательности*: вопрос по-английски в связи с темой текста – задание на снятие языковых трудностей – доведение речевой задачи с целью затем проверить общее понимание. Это может быть короткий тест с выбором ответа по основной информации, вопросы,

задание «True or False». При повторном прослушивании речевая задача - понять определенные детали информации, и, например, внести в таблицу время выполнения действий или, наоборот, указать действия.

Послетекстовое упражнение должно носить условно-продуктивный или продуктивный характер, например, подставить рядом с действиями по распорядку дня военнослужащего время, соответствующее нашей действительности, и рассказать по этой опоре (или без нее) о своем рабочем дне. При подготовке сообщения курсанты могут работать по вариантам: дополнительно прослушать оригинальный аудиотекст или выполнить на слух упражнение на блоки словосочетаний из текста речевого образца.

3) *Коммуникативные задания* на основе печатного текста также могут быть разного уровня трудности, как в плане языка, так и в плане когнитивных действий. Задания могут выполняться индивидуально в соответствии с текстом и заданием на мониторе.

Учитывая специфику обучения в военном вузе, когда мы не можем обеспечить доступ к ресурсам Интернет во время занятия, материалы электронной библиотеки позволяют курсантам справляться с интересными информативными заданиями, требующими поиска, анализа, дополнения, коррекции информации, а также успешно осваивать имитационные формы удаленного взаимодействия, например, работа в парах в лингафонном классе, участие в пресс-конференции «по скайпу», презентация сообщения «эксперта» о военных учениях и т.д., в ходе которого докладчик использует визуальные ресурсы учебно-информационного блока.

4) В лингафонном кабинете каждому из курсантов предлагается выполнить свой вариант *однотипных упражнений разного уровня языковой и речевой трудности*. Справившись с заданием 1 уровня, курсант при наличии времени может выполнить задание второго уровня сложности. Такие задания повышают мотивацию учения, самооценку, так как и «слабый» справится хотя бы с заданием 1 уровня. Курсанты на дисплее сами могут выбрать уровень задания.

Выводы. В каждом вузе использование элементов информационно-образовательной среды является не просто желательным, но и необходимым условием реализации эффективного учебного процесса. В результате исследования нами была подтверждены важность и актуальность изучаемой проблемы для формирования коммуникативной компетентности курсантов военного авиационного вуза, уточнены элементы ИОС, которые позволят интенсифицировать процесс обучения иностранному языку и повысить эффективность деятельности, как курсантов, так и преподавателей. С учетом полученных результатов преподавателями кафедры иностранных языков были разработаны виды упражнений и заданий для формирования навыков устного общения и самостоятельной работы с текстом на английском языке у обучаемых в условиях лингафонного кабинета или компьютерного класса.

Литература:

1. Андреев А. А. Некоторые проблемы педагогики в современных информационно-образовательных средах / А.А.Андреев // Телекоммуникации и информатизация образования. — 2002. — № 6. — С. 25 —38.
2. Атанасян С. Л. Формирование информационно-образовательной среды педагогического вуза: диссертация… доктора педагогических наук: 13.00.02 / С. Л. Атанасян. — Москва, 2009. — 498 с.
3. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования (ФГОС 3+) по специальности 25.05.04 «Летная эксплуатация и применение авиационных комплексов» (уровень специалитета). Приказ Министерства образования и науки РФ от 11 августа 2016 г. № 1020.

Педагогика

УДК 378.2

старший преподаватель Ильясова Асия Миргасимовна
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение
высшего образования «Казанский (Приволжский) федеральный университет» (г. Казань);
старший преподаватель Хакимзянова Алсу Саетзяновна
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение
высшего образования «Казанский (Приволжский) федеральный университет» (г. Казань);
старший преподаватель Нурхамитов Марсель Радикович
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение
высшего образования «Казанский (Приволжский) федеральный университет» (г. Казань)

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КЕЙСОВ (ТЕМАТИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ) В ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ ДЕЛОВОМУ И ЮРИДИЧЕСКОМУ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

Аннотация. Статья рассматривает использование кейсов (тематических исследований) в изучении делового и юридического английского языка. Исследуются эффективность кейсов и их влияние на развитие языковых навыков студентов.

Ключевые слова: студент, обучение английскому языку, методы обучения, профессиональное развитие, кейсы, навыки, образование, университетское образование, бизнес и право, лингвистические проблемы, язык обучения.

Annotation. The article considers the use of cases (case studies) in learning Business and Legal English. The effectiveness of cases and their influence on the development of students' language skills are studied.

Keywords: student, teaching of English, methods of teaching, professional development, cases, skills, education, university education, Business and Law, linguistic problems, language of education.

Введение. Когда мы начинали преподавать кейсы в Казанском государственном университете, учебные материалы для более продвинутых студентов все еще фокусировались на теоретических аспектах бизнеса и права. Студентам давали специальные статьи для чтения и специальные темы для заучивания наизусть. Тестирование и оценка проводились в основном в письменной форме, что не позволяло слушателям развивать их коммуникативные способности.

В последнее время студенты университета все больше и больше осознают важность английского языка для своей профессиональной карьеры. Они сами чувствуют необходимость развития своих профессиональных навыков, а их преподаватели понимают, что разработка любой учебной программы

должна быть ориентирована на студентов. Программа должна определяться, прежде всего, долгосрочными потребностями студентов. Целью программы должна быть профессиональная компетентность. Студенты, окончившие университет, должны быть готовы перейти к следующему этапу в своей жизни, присоединиться к профессионалам и эффективно использовать английский язык в своих деловых операциях. Они должны быстро усваивать информацию, читать выборочно и уметь быстро принимать решения.

Формулировка цели статьи. Преподавание языка – это не просто обучение слушателей навыкам, но и помощь в интегрировании этих навыков. В то же время целью интегрирования навыков является помочь слушателям преодолеть трудности в общении. Многие курсы бизнеса и права пришли к изучению делового и юридического английского языка через тематические исследования (case studies). Данный метод позволяет слушателям анализировать различные проблемы и находить успешные решения. Читать исходную информацию, обсуждать проблемы, слушать друг друга, выражать свои собственные идеи являются способами осуществления всех четырех языковых навыков с использованием тематических исследований в области преподавания языка и изучения того, эффективно ли они работают в аудитории.

Изложение основного материала статьи. Студенты должны хорошо владеть английским языком, если они собираются участвовать в процессах арбитражного суда, международном бизнесе, принимать участие в переговорах и вести переписку. Тематические исследования дают хорошую возможность практиковать все четыре навыка в реальной ситуации.

Использование английского языка в неанглоязычной стране всегда в какой-то степени искусственно, поэтому должна быть создана ситуация, в которой естественно будет использовать язык. Студенты должны иметь реалистичный бизнес-контекст для того, чтобы развивать свои навыки английского языка и делового общения.

Из-за временных ограничений – часового диапазона занятий - нужно тщательно подбирать кейс (дело, случай). Наиболее успешные кейсы – это те, которые требуют креативности, в которых студенты могут выражать свои собственные идеи и спорить друг с другом в процессе принятия решения.

Соответствующее тематическое исследование, имеющее отношение к студентам и их курсу, будет включать широкий спектр мероприятий. Студенты обеспечиваются необходимыми справочными материалами для чтения, а затем решают различные задачи. Это требует от них навыков чтения, начиная от сканирования, заканчивая интенсивным критическим чтением. Но чтение не является пассивной деятельностью. Студенты должны понимать суть дела, анализировать и интерпретировать информацию и показатели, определять ключевые моменты и выделять проблему.

Работа проходит в три основных этапа. На подготовительном этапе студенты должны воспринимать информацию избирательно и быстро, в то время как на этапе изучения они должны подходить к проблеме с разных сторон, все больше и больше знакомясь с делом. Чем разнообразнее и сложнее задания, тем они интереснее.

Студентам предлагается предсказать содержание кейса по заголовку кейса, изучить ключевые слова, провести полный SWOT-анализ и т. д. SWOT анализ – это анализ сильных и слабых сторон, возможностей, угроз; это система изучения того, как компании решают различные задачи и проблемы, или как работают члены команды, что позволяет увидеть как хорошие, так и плохие моменты работы [1].

Тексты для чтения часто сопровождаются аудиоматериалами, которые помогают лучше понять кейс. Исследование темы позволяет студентам мотивированно слушать информацию, чувствовать необходимость делать заметки и собирать новую информацию, а также практиковать словарный запас в контексте, выполняя различные упражнения. Задачи включают в себя соотнесение слов из текстов с их определениями или синонимами, определение значений слов из контекста, определение словосочетаний и выполнение упражнений по построению высказываний. Таким образом, студенты узнают все больше и больше об этом кейсе, осознают смысл слов, с которыми они сталкиваются, имеют возможность применять их на практике и повысить свою уверенность и как ораторов, и как коммуникаторов. Об этом подробно говорится в различных статьях [3], [6].

Использование дополнительных материалов позволит слушателям в дальнейшем изучить язык совещаний, переговоров и презентаций.

На следующей стадии кейс может сам предложить различные задачи. Здесь студенты могут обсудить варианты решения проблемы, внести предложения, а также вновь представить и отстоять свою точку зрения, работая в парах или командах. Такая совместная работа развивает их коммуникативные способности, позволяет улучшить словарный запас, развивает их межличностные навыки и поощряет взаимодействие и общение.

Актуальность и привлекательность кейса помогает студентам создать виртуальную реальность, в которой возникающие проблемы имеют множество различных решений, ни одно из которых не является идеальным (например, случай выбора подходящего кандидата для определенной должности) [2], [9].

В то время как академические проблемы четко изложены, проблемы реального слова и моделирование их в тематическом исследовании неупорядочены и не определены должным образом. Студенты должны разработать обоснованные аргументы, использовать убедительный язык и спонтанно участвовать в общении. Главная цель для них – осуществлять реалистичную коммуникативную деятельность, не беспокоясь о лингвистических проблемах. Как сказал Хатчинсон [4], «изучение языка – это не только вопрос лингвистических знаний». Но это, конечно, не означает пренебрежение грамматикой полностью, просто пропорция должна быть другой, с акцентом на задачи, а не на грамматику. В учебниках Дэвида Коттона доказано, что грамматические проблемы могут быть встроены в преподавание. Они в основном подчинены общению. Это делает английский язык работоспособным: учащиеся могут успешно использовать английский язык в своей профессиональной деятельности [2].

Практически все вовлечены в разработку кейса, а это значит, что нет пассивных участников. В тематическом исследовании они могут сосредоточиться на основных видах деятельности, таких как встречи, переговоры и презентации. Студенты должны сделать презентацию, представив новый продукт с сильными аргументами, для того чтобы убедить банк кредитовать свои компании. Это естественным образом вносит в учебный процесс повседневную ситуацию в жизни компании [2].

Используя другой случай, студенты разыгрывают встречу, и хотя они получают ролевые карты, которых они должны придерживаться, им удается выразить свои собственные идеи в описании роли. Студентам предстоит провести заседание совета директоров, на котором они должны высказать свое мнение о будущем

компании. Обсуждаются различные варианты. Должны ли они конкурировать со своими соперниками? Должны ли они объединяться с ними? Или они должны найти другие способы, чтобы заставить свою компанию работать эффективно?

С языковой точки зрения студенты успешно выполняют поставленные задачи, но зрители сразу понимают, что это интерны, которые еще не знают многого о том, что происходит на реальной деловой встрече. Это поднимает вопрос о том, являются ли тематические исследования более подходящими для студентов с опытом работы, чем для студентов без опыта работы.

Очевидно, что студенты с практическим опытом будут иметь более глубокое понимание ситуации, чем студенты университетов. Но цель тематических исследований на университетском уровне заключается в предоставлении студентам лингвистических инструментов, которые они могут использовать в своей будущей жизни (и, если необходимо, случайных деловых знаний, необходимых для их интерпретации). Если вдобавок они получат необходимую бизнес-подготовку, то смогут без труда «играть» на своих инструментах, когда придет время.

Для более эффективной работы необходимо обсудить сильные и слабые стороны презентации и затем показать студентам примерную встречу, разделы которой посвящены основным особенностям совещаний, таким как начало работы, предоставление информации, реагирование, руководство и принятие решений[5]. «Группа разработки продукта» показывает, прежде всего, как этого не стоит делать, после чего появляется улучшенная версия. Видео, с одной стороны, является хорошим развлечением, а, с другой стороны, оказывается очень эффективным в улучшении знаний студентов о кардинальной деловой ситуации и использовании английского языка, связанного с ней.

Участие во встрече обычно является успешной деятельностью со студентами университетских групп. Студенты не только олицетворяют свои роли, но и отождествляются с ними. Они выражают свои собственные идеи, используя язык, который они знают, сочетая его со своим личным опытом. «Задачи и деятельность должны обязывать учащихся думать, использовать свои познавательные способности и знания о мире, чтобы осмыслить поток новой информации», – пишет Хатчинсон [4].

Все четыре языковых навыка изучения языка действительно представлены в таких видах заданий. Хотя в тематических исследованиях большинство мероприятий направлены на улучшение навыков общения, студенты также должны получить компетенции в деловом письме. Написание задач легко добавляется в качестве последующих мероприятий: отчеты, заметки, реклама и так далее. Эти письменные задания оказываются так же тесно связаны с кейсом, как и устные. Точно так же, студенты могут собирать некоторые данные и добавить свои собственные идеи. Написание заметок помогает понять то, как нужно варьировать язык в зависимости от того, кому они отправляются, а это помогает студентам узнать о различиях в стиле при написании начальнику или подчиненному.

Студенты могут быть приглашены для написания различных отчетов. Изучая вероятные ситуации, возникающие в компании, и принимая решение о действиях, которые необходимо предпринять, они могут затем написать полный отчет, рекомендующий это действие. Например, может быть составлен отчет, описывающий события аварии и дающий рекомендации по предотвращению подобных аварий. Или после моделирования заседаний совета директоров студенты и могут написать протокол.

Ролевые игры и моделирование являются неотъемлемой частью исследования. Выполнение заданий обычно включает студентов в совместную работу: они опираются друг на друга, обмениваются идеями и слушают другие мнения. Для этого они должны быть терпимыми с уважением относиться к мнениям других. Такая командная работа также помогает им преодолеть беспокойство по поводу владения иностранным языком. Как говорит Московиц, «забота о личном развитии, самопринятие могут способствовать дружбе, хорошим чувствам и сотрудничеству, обеспечивая при этом хорошую языковую практику» [8].

Частая проблема в группах заключается в том, что не все члены одинаково участвуют в дискуссиях. Иногда доминирующие члены группы могут взять на себя принятие решения, но и дать возможность застенчивому студенту высказать свою точку зрения. Однако если задачи актуальны и цели деятельности ясны, студентам будет предложено рассмотреть задание с точки зрения групповых целей и стратегий. Четко определенные задачи помогают развивать умение идти на компромисс, учиться, слушать и создавать позитивную атмосферу.

Преподавание кейсов – это часть процесса обучения. Преподаватель всегда должен знать, какие задачи он или она хочет ставить перед студентами, а студенты должны четко представлять, чего от них ожидают. Таким образом, задачи и действия должны быть организованы в логической последовательности. Преподаватель работает наблюдателем, он следит за работой студентов и помогаем им в случае необходимости.

Студенты очень хорошо интерпретируют данные и объясняют графики и диаграммы, что иногда может быть большим подспорьем для их преподавателей. Такое сотрудничество между преподавателем и студентами помогает устранить привычную иерархию, которая может быть барьером для самовыражения. С одной стороны, преподаватель сохраняет центральную позицию, исправляя ошибки в языке, а с другой, опирается на творческий потенциал студента и знания им предмета.

Выбор случая-кейса может быть гибким, в соответствии с интересами и потребностями студентов. Преподаватели могут разрабатывать свои собственные тематические исследования - кейсы, собирая подходящие наборы материалов из газетных статей, записей с телевидения и других документов, таких как брошюры о годовых отчетах и т. д. После того как материал собран, его можно организовать, чтобы сформировать логическую последовательность событий.

Этот потенциал для споров означает, что дело может быть всесторонне изучено путем обсуждения вариантов (кто хочет купить компанию), принятия решений (кому продать компанию) и формулирования планов действий. Другие аутентичные материалы, такие как выдержки из годовых отчетов компании, брошюры о продукции и рекламные материалы, могут предложить другие коммуникативные задачи, такие как презентация компании или презентация нового продукта.

В качестве окончательных аспектов исследования должны быть рассмотрены оценки и отзывы. Это должно происходит совместно. Преподаватель может убедиться в том, что каждый студент выполняет определенные коммуникативные задачи, может контролировать их выполнение, а также обеспечивать корректирующую обратную связь, а студенты оценивают реалистичность заданий, узнают, смогут ли они

идентифицировать себя с компанией и ее проблемами и в какой степени кейс совпал с их потребностями и интересами. Подробная информация представлена в различных работах [7], [10].

Выводы. Подводя итог, следует отметить, что использование кейсов очень полезно и эффективно в обучении деловому и юридическому английскому языку. Существует много различных способов обучения языку, нужно лишь уметь найти их правильное сочетание. Конечно, тематические исследования (кейсы) должны быть высоко оценены за то, что они могут мотивировать и вдохновлять студентов. Это игра, в которой и преподаватели, и студенты являются победителями.

Литература:

1. Business English dictionary. – Longman. Pearson Education Limited, 2000. – 527 p.
2. Cotton D. Market Leader Pre-Intermediate, Intermediate, Course Book (3rd ed.) / D. Cotton, D. Falvey, S. Kent. – England: Pearson Education Limited, 2010. – 161 p.
3. Gubaidullina R.N. Developing of speaking skills according to the “case study” method / R.N. Gubaidullina, A.M. Ilyasova, A.S. Khakimzyanova // Social Sciences (Pakistan). – 2015. – Vol. 10, Is. 7. – P. 1732-1735.
4. Hutchinson T. English for Specific Purposes: A learning-centred approach / T. Hutchinson, A. Waters. – Cambridge University Press, 1987. – 189 p.
5. Jeremy C. Effective meetings / C. Jeremy. – Oxford University press, 1996. – 205 p.
6. Khakimzyanova A.S. Creative approaches development to make learning on the coursebook absorbing / A.S. Khakimzyanova, A.M. Ilyasova, R.N. Gubaidullina // Social Sciences (Pakistan). – 2016. – Vol. 11, Is. 16. – P. 4053-4058.
7. Maslennikova V. The case study approaches is a team teaching in English for specific purposes / V. Maslennikova, A.M. Ilyasova, A.S. Khakimzianova // Quid-Investigation. – 2017. – №1. – P. 352-355.
8. Moskowitz. Caring and sharing in the Foreign Language / Moskowitz, Gertdude. – New York: Oxford University press, 1978.
9. Robin A. Market Leader: Business Law / A. Robin, Widdowson. – Pearson, Longman, 2010. – 96 p.
10. Tregubova T.M. Methodological approachers to eliminating difficulties in teaching English in special types of audiences such as managerial staff / T.M. Tregubova, A.S. Khakimzianova, A. M. Ilyasova // Quid-Investigation. – 2017. – №1. – P. 356-360.

Педагогика

УДК 23

доктор педагогических наук, профессор Касаткина Светлана Николаевна
Калужский государственный университет имени К. Э. Циолковского (г. Калуга);
старший преподаватель Реймер Мария Валериевна
Калужский государственный университет имени К. Э. Циолковского (г. Калуга)

ДУХОВНОСТЬ КАК ВЫСШАЯ ЦЕННОСТЬ ОБРАЗОВАНИЯ В КОНЦЕПЦИЯХ И ВОЗЗРЕНИЯХ ОТЕЧЕСТВЕННЫХ МЫСЛИТЕЛЕЙ – КОСМИСТОВ

Аннотация. В статье анализируются основные взгляды мыслителей -космистов по формированию духовности личности. Рассматриваются такие системообразующие понятия как «Образование», «Духовность, «Личность». Так же в статье представленные основные проекты философов - космистов по созданию новых типов школ: «Космическая школа» К.Э.Циолковского, «Храм-музей» Н.Федорова, «Академия поэзии» А. Чижевского.

Ключевые слова: образование, школа, духовность, космизм, личность, этика, человек, Космос, национальная религия.

Annotation. The article analyzes the main views of thinkers-cosmists on the formation of personality spirituality. Such system-forming concepts as "Education", "Spirituality, "Personality"are considered. Also in the article presented the main projects of philosophers-cosmists to create new types of schools:" Space school "K. E. Tsiolkovsky," Temple-Museum " N. Fedorov, "Academy of poetry" by A. Chizhevsky.

Keyword: Education, school, spirituality, cosmism, personality, ethics, man, Space, national religion.

Введение. К сожалению, в современном российском обществе все еще сильны тенденции роста меркантильных, прагматических настроений. Особенно среди подрастающего поколения. Определенными появлениями бездуховности как в поведении, так и в отношении к насущим жизненным проблемам.

Подмена духовно-нравственных ценностей «новыми», связанными прежде всего с культом наживы любой ценой ведет к известному дефициту высокодуховных, патриотически настроенных людей, способных противостоять деструктивным социальным явлениям и положительно влияющих на морально-психологический климат нашего общества.

Изложение основного материала статьи. В этом плане особая роль отводится образованию. Как известно, само понятие «образование» ввел в XIX веке И.Г. Песталоцци, трактовавший его как «формирование образа человека», включая и его духовно-нравственные качества по образу и подобию Бога.

В наше время в слове «образование» утрачено его первоначальное значение. Оно все больше рассматривается «как услуга», как процесс приобретения знаний, полезных для материального благополучия и карьеры.

Образование утрачивает самодовлеющую ценность и все больше становится средством для достижения тех или иных личностных эгоистических целей. Оно рассматривается с точки зрения отдельного человека как способ вложения капитала, который в будущем должен приносить доход. Отсюда и желание «новых русских» дать своим детям элитарное образование, желательно за рубежом.

На наш взгляд, не утрачивают своей актуальности сказанные в свое время Н.И. Пироговым слова о том, что «общество является потребителем, а школа – фабрикой, приготовляющей товар для потребления».

В связи с этим воспитание рассматривается уже как приоритетное, так как направлено на формирование личности с «определенными заданными качествами».

Правда, в последнее время духовность начинает все больше сознаваться как ценность образования. В современных документах об образовании, таких как, Федеральный закон "Об образовании в Российской

Федерации", «Профессиональном стандарте педагога», «Концепции нравственного воспитания» и других всячески подчеркивается роль образования и духовная, возвышенная миссия учителя - наставника. Духовность рассматривается как неотъемлемо присущая учителю ориентация на высшие гуманистические ценности, среди которых главной выступает личность ребенка, требующая пристального внимания, уважения и бережного обращения, создания для ученика соответствующей его становлению как личности образовательной среды.

В современной педагогической науке можно встретить различные трактовки понятия «духовность». Теологические концепции представляют духовность как святость, особую божественную сущность в человеке; естественно -научные – как противопоставленную материальному бытию систему идеальных норм, понятий, принципов человека. Каковы бы не были разными представления о природе духовности, их объединяет признание нематериальной сущности духовных ценностей.

Среди ученых и педагогов усиливаются, с одной стороны, националистические тенденции, с другой, философско-религиозные, определяющие противоположные духовные ценности образования – вселенское объединение людей (философия всеединства В.А.Соловьева, В.Зеньковского), единения с Природой и Космосом (космизм К.Н.Вентцеля, К.Э.Циолковского, А.Л.Чижевского и других), в которых национальные ценности трансформируются в общечеловеческие.

«В основе отечественного космизма лежит понимание естественного всеединства человека, человечества и Вселенной в нравственном отношении к акту творения» [1]. Поэтому не случайно вопросы формирования духовности личности занимали особое место в российской общественной и педагогической мысли.

Тема духовности во взглядах сторонников религиозно-философского направления (В. Соловьева, Н.Бердяева, П.Флоренского) была тесно связана с темой самой России, с особой миссией русского народа – «носителя божественных замыслов», способного помочь человечеству достичь духовного совершенства. Вместе с тем, это не трактовалось космистами как признание мирового господства русской нации над другими народами, а рассматривалось как явление духовное.

Особую роль они отводили православию – национальной религии, способствовавшей тому, что в воспитании человека главное место отводилось любви к Богу, Отечеству, людям, благодаря чему, по их убеждению, и были заложены в русском народе основы духовности в воспитании человека.

Представители естественно - научного направления (Н.Федоров, К.Циолковский, В.Вернадский, А.Чижевский), стоящие на позициях антропокосмизма, отстаивали идею активной эволюции и утверждали новый взгляд на мир, человека его воспитание.

В их воззрениях человек предстает как непосредственный участник всех происходящих на Земле и в Космосе процессов, как сила, способная на основах разума и нравственности преобразовывать природу (в том числе и собственную) во все возрастающих масштабах и тем самым активно воздействовать на динамику космической эволюции. Философы - космисты были уверены в том, что как бесконечна своем развитии Вселенная, так бесконечен в духовном совершенствовании и сам человек. Это - одна из главных идей, характерных для представителей естественного – научного направления русского космизма, нашедшая свое выражение в «Теории космических эр» К.Э.Циолковского. Согласно его воззрениям, люди, пройдя длительный эволюционный путь, преодолев «эры рождения, становления, развития и терминальную», станут совершенными и прежде всего в духовно-нравственном отношении, и тогда «единая нравственная идея» (идея счастья и свободы) заполнит все космическое пространство. В этом и состоит, по мнению ученого и педагога, высшая нравственная миссия Человека, цель его земного существования. Воспитание Разумности и Нравственности составляют основу философско-педагогических воззрений всех русских космистов. Они видели в человеке существо сознательно-творческое, разумное, способное к активной преобразовательной деятельности не только внешнего мира, но и собственной природы, своего внутреннего духовного мира.

Духовная сущность человека, развитие его ума и нравственности определялась отечественными мыслителями – космистами как основа образования и воспитания.

Образование должно способствовать восстановлению естественных связей человека с окружающим миром, природой, культурой, историей; расширению его миропонимания до космического уровня, пониманию научной картины мира и своего места в ней; возрождению духовно-чувственного образа жизни и высоких нравственных ценностных идеалов и ориентиров.

Созданная каждым из отечественных мыслителей - космистов философско-педагогическая концепция (хотя во многом уникальна и имеет свои особенности) тем не менее, основывается на глубоком убеждении и вере в то, что благодаря истинному образованию и воспитанию, приоритету гуманистических начал в мировоззрении, в мироощущении новых поколений все большую роль будут играть категории Мира, жизни Человека, жизнетворчества, знания о человеке как педагогической цели будут в свою очередь опираться на обновленную философию картины мира, на высокие духовно-нравственные идеалы и ценности.

Н.Федоров, К.Э.Циолковский, В.И.Вернадский и А.Л.Чижевский отмечали, что духовность – это широкое понятие, охватывающее сущностные черты человеческой личности. Они подчеркивали, что человеку свойственно стремление к высшему духовому совершенству, так как это заложено в самой его природе, в способности личности к такому нравственному совершенству, которым не может обладать никто, кроме человека.

На протяжении всей жизни философы размышляли над тем, что такое духовность? Каковы основы нравственности? К.Э.Циолковский писал, что под словом «Душа» и «Дух» им подразумевается «..не отдельное мифическое существо, независимое от тела и якобы оживляющее его, а совокупность свойств человека… отражающих мир идей» [2].

Конкретизируя это понятие, К.Э.Циолковский отмечал, что под «совокупностью свойств человека» он понимает «сплав физических, умственных и нравственных качеств личности». «Ценность человека в его духовности», «в постоянном стремлении к собственному духовному вершенству»[2], - подчеркивал он. По мнению мыслителя, духовность проявляется в бескорыстном служении Отечеству, стремлении «сделать как можно больше полезного для людей».

Указывая на то, что формирование «духовно- нравственных свойств личности имеет первенствующее значение», все философы–космисты обращались к поиску нравственного идеала. В воззрениях К.э. Циолковский в качестве «высшего духовного эталона» выступают то великие философы античности (Сократ и Платон), основатели религиозных учений (Будда и Христос), ученые-гении, способные «избавить человечество от зла и страданий», «изменить мир к лучшему» [3].

Поэтому не случайно в его педагогической концепции так много внимания уделяется «выращиванию» гениев – «будущих руководителей человечества», «двигателей прогресса». К.Э. Циолковский предлагал собственную модель школы для одаренных детей, где будут созданные все условия для того, «чтобы не смог пропасть ни один талант» [3].

Процесс образования, по мнению мыслителей - космистов, должен быть направлен на воспитание «совершенного человека», как в умственном, так и в духовно-нравственном отношении, формировать духовно-нравственные свойства личности, такие как «любовь к Отечеству, к людям». В основе этого лежит воспитание «себялюбия» (любви человека к самому себе), которое рассматривалось К.Э.Циолковским как необходимое условие для воспитания любви ко всему человечеству.

Научная (земная и космическая) этика отечественных мыслителей -космистов тесно связана с педагогикой, с воспитанием человека, способного создать ненасильственный мир, мир без зла и страданий во всей Вселенной. От того, какие нравственные ориентиры, идеалы и ценности будут сформированы у человека в процессе воспитания, во многом зависит не только судьба человечества, но и судьба космоса. В этом были глубоко убеждены Н.Федоров, К.Циолковский, В. Вернадский, А.Чижевский.

Важно отметить то, что все русские философы - космисты рассматривали духовность не абстрактно, лишь с точки зрения идеала, духовного развития человека, а скорее с реальных действий личности, «их полезности для всего человечества».

Так, Н.Федоров, в своем труде «Философия общего дела» утверждал, что человек только тогда становиться духовно-нравственной личностью, когда он не замкнут только на себе, когда понятие «во имя человека» трактуется им как тезис «во имя всех, всего мира, всего человечества», когда он не оторван от «общего дела», направленного на решение жизненно важных проблем для всех людей.

Высший нравственный долг «сынов человеческих», по его мнению, заключается в поисках путей воссоединения всех людей, всего земного человечества в единую братскую семью народов, во имя «общего дела» - «освоения космоса в поисках путей бессмертия».

В формировании духовности личности философы - космисты возлагали большие надежды на школу, которая призвана, по их мнению, дать «правильное направление душе и уму».

Школа мыслилась Н.Федорову как «храм» - «музей», в которой каждый ученик станет исследователем своих семейно-родственных связей. В такой школе будет храниться память об образах и деяниях каждого человека. Все это будет способствовать, как считал Федоров, духовно-нравственному формированию личности.

В «Космической школе» К.Э.Циолковского ученики воспитываются по законам земной и космической этики как «граждане Вселенной». Все типы школ, в том числе и «ноосферная школа» В.Вернадского, «Академия поэзии» А.Чижевского имели общую цель – воспитать человека духовной личностью, осознающей нравственное единство с окружающим миром на основе формирования у каждого ученика «космического сознания» и «высших основ нравственности».

В.И.Вернадский подчеркивал, что нет более важного вопроса, чем вопрос духовно-нравственного воспитания личности, так как с ним связаны такие творения духовной жизни человечества, как наука, философская мысль, религия, искусство. Он призывал обратить особое внимание на формирование у подрастающего поколения высоких духовных идеалов и ценностных ориентаций. «Нельзя отложить заботу о вечном и великом, - писал он, - иначе будет поздно. Мы дадим материальные блага в руки людей, идеалом которых будет – «хлеба и зрелищ». Есть, пить, ничего не делать, наслаждаться любовью. Неужели учитель может удовлетвориться, когда он будет воспитывать Скалозубов, Молчалиных, жадных до денег банкиров, развратных глупцов, обжор, эгоистов … Есть идеал более высокий. И его надо искать». Развивая эту мысль, ученый и педагог выражал уверенность в том, что будущее «зависит от духовно облика человека».

В разработанном А.Л.Чижевском проекте школы духовно-нравственного воспитания – «Академии поэзии», главное внимание уделяется развитию в питомцах не только ума, но и сердца. Школа, по замыслу автора проекта, способна «культивировать искусство в душе ребенка, возвысить его над уровнем абсолютного невежества, вывести его на свет, пробуждая в душе его чистые, нравственные инстинкты». Это – «храм искусства», в котором человек, осознавая свой внутренний, духовный мир, «научиться любить и ближнего своего, и в поле каждую былинку, и в небе каждую звезду».

Выводы. Несмотря на то, что у каждого отечественного мыслителя был свой идеал человека, свои взгляды на пути и средства духовного формирования личности, главное, что их объединяло в стремлении к достижению этого идеала – вера в разумность и духовность человека, в то, что он способен с помощью настоящего образования осознать свой нравственный долг и ответственность за свои дела и поступки перед всеми жителями Вселенной и научиться строить жизнь по законам «высшей нравственности».

Литература:

1. Грезы о земле и небе: Антология русского космизма / Сост. О.А. Карчевцева. СПб. 1995. – С. 6
2. Циолковский К.Э. Свойства человека. Архив РАН. Ф. 555, оп. 1, д. 380, л.л 3,6
3. Циолковский К.Э. Горе и гений. Очерки о Вселенной. – М, 1992, С. 22

УДК 37016:51-053.4 (045)

доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры педагогики дошкольного и начального образования Кахнович Светлана Вячеславовна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева» (г. Саранск)

ФОРМИРОВАНИЕ МАТЕМАТИЧЕСКИХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ПРОЦЕССЕ ОЗНАКОМЛЕНИЯ С МУЗЫКОЙ

Аннотация. В статье рассматриваются теоретические основы формирования математических представлений о цифре и количестве, числовом ряде, обучение детей дошкольного возраста устному счету в процессе ознакомления с музыкой. Представлены дидактические упражнения музыкального содержания, позволяющие эффективно формировать у детей дошкольного возраста математические представления. Актуализируется в период дошкольного детства значение интеграции видов деятельности – занятий музыкой и математикой.

Ключевые слова: математические представления детей дошкольного возраста, музыка, арт-педагогика, арт-терапия.

Annotation. The article has the theoretical foundations of mathematical representations of number and quantity, numeric range, teaching preschoolers oral account in the process of familiarization with the music. There is a didactic exercise musical content that can effectively foster children preschool age math presentation. Relevance there is in music and mathematics in childhood for a harmonious development of.

Keywords: ideas about mathematics children preschool age, music, art pedagogy, art therapy.

Введение. В условиях современного образования становится актуальным приобщения детей дошкольного возраста к культуре и искусству. Несмотря на то, что музыка часто рассматривается в противопоставлении точным наукам, к которым традиционно относят математику, мы используем музыкальные средства для формирования у детей дошкольного возраста математических представлений. В процессе ознакомления с музыкой: нотами, консонансами и диссонансами ребенок может усваивать основы математики: цифра и число, дробь, схема.

В музыке уже есть математика, точнее в нотной записи. Математика призвана избавить людей от хауса и вести их к порядку и гармонии, поэтому музыка наиболее плотно связана с математикой, чем другие виды искусства. Неслучайно, что игра на музыкальных инструментах развивает логику и математические способности. Плод воображения Артура Конан Дойля Шерлок Холмс – сыщик, играющий на скрипке, да и сам писатель увлекался музыкой, играл на многих инструментах.

Связь музыки с интеллектом выражается в образности этих видов деятельности. Образность – абстракция, которая есть в музыке, выражается в том, что, даже просто просматривая ноты, музыкант мысленно слышит соответствующие им звуки. Математик также воспринимает знаки, выражения, которые перерастают в логические рассуждения.

Схема в математике, музыке и в изобразительном искусстве – это объединяющая визуальная информация, которая, безусловно, способствует умственному развитию ребенка, занимающегося этими видами деятельности. Такие математические понятия, как часть – целое, дробь ребенок усваивает эффективнее, если он обучается игре на музыкальном инструменте. В музыке понятие ритм, в математике – дробь.

Ребенок, играющий на музыкальном инструменте, должен постоянно мысленно разбивать ритм на равные составляющие, слышать его, держать под контролем. Занимаясь музыкой, ребенок в уме делает много расчетов, играет по нотам (схеме), развивая визуальные пространственно-временные ориентации, перерастающие в важные элементы когнитивных способностей (мышление, речь, воображение), которые могут проявиться, в том числе и в арифметике [1; 2].

Формирование у детей математических представлений в процессе ознакомления с музыкой будет наиболее эффективным из-за образности этих видов деятельности. В математике – цифра, в музыке – нота. Это определенный образ в первом случае количества, во втором звучания, звука. Обучение детей дошкольного возраста в процессе и средствами музыки ориентируется на использование дидактических основ, сформулированных в арт-педагогике [4].

Арт-педагогика [4; 5] разрабатывает интегративные связи между культурой и искусством для воспитательных и обучающих целей. Обучение основам математики сопряжено с определенной тревожностью и напряжением. В тоже время, занимаясь музыкой, ребенок может усваивать математику и реализовывать потребности в творчестве. Такой синергетический подход к обучению детей дошкольного возраста основам математики представлен в арт-терапии [3].

Изложение основного материала статьи. Музыка, по идеи Пифагора, к слову, известного и заслуженного математика, сделавшего много открытий в этой науке, должна быть разделена на консонансы и диссонансы.

Консонанс – это порядок и математика в музыке, поэтому есть и чисто математическое выражение совокупности звуков простым соотношением чисел: чистая октава – 1/2; чистая квинта – 2/3; чистая кварта – 3/4. Более того, консонанс – это созвучие, которое звучит благостно, вызывая ощущение покоя, гармонии, устойчивости.

Пример, Людвиг ван Бетховен, композитор прославившейся на весь мир, в конце жизни потерявшей слух создал математически выверенную Лунную Сонату. Но математика присутствует только в первой части этого культового произведения, а его чувственность и любовь композитора к Джульетте Гвиччарди (Бетховен именно ей посвятил свою лунную сонату) есть во второй части, где диссонансы.

Впрочем, математика описывает и диссонансы: большая септима – 8/15; малая секунда – 15/16. Диссонансы звучат тревожно, резко, создают ощущение незавершенности, поэтому созвучны только с консонансами и выражаются в математике более сложными числовыми соотношениями. Однако именно диссонансы в музыке передают высшую эмоциональность.

Звук начинает слышать новорожденный ребенок на седьмой день, но еще в утробе матери он ощущает звуковую вибрацию от биения ее сердца.

Звук – это, прежде всего, вибрация, звуковая волна от звучащего объекта или субъекта. Для людей лишенных возможности слышать есть возможность ощущать вибрацию от звука на телесном уровне, положив голову, руку на музыкальный инструмент, рояль, пианино.

В музыке нас привлекает благозвучие, которое возникает из сочетания гамм и звукорядов. Услышать музыку мы можем без труда, а вот записать ее (нотная грамотность) и воспроизвести (исполнение) – это искусство.

Еще музыка – это высшая эмоциональность. Она поднимает настроение, помогает перенести стресс, физическую и умственную нагрузку.

Музыку, как любое другое произведение искусства, можно создать, написать. Чтобы записать и сохранить созданное композитором музыкальное произведение используют нотную запись, содержащую информацию о высоте нот, их порядке, времени начала воспроизведения, длительности, громкости и музыкальных инструментах, на которых данная мелодия должна исполняться.

В математике числовой ряд – это механизм арифметических действий с числами: в сторону увеличения, либо наоборот уменьшения. Научите ребенка считать по линейке, чтобы уменьшить нервное напряжение, возникающее на первых порах обучения устному счету. Чтобы прибавить пять к одному надо по обычной линейке, которая всегда есть в наличии, перемещаться от одного к шести по числовому ряду.

Если ребенок уже знаком с написанием нот, то предложите ему зашифровать их цифрами. В музыке – это звукоряд, перемещаясь по которому, мы вычисляем музыкальный звук. Если звукоряд восходящий, то перемещаясь по нему, каждый последующий звук выше прежнего на одну единицу, что соответствует полутону.

Поэтому, когда музыкант воспринимает музыкальные интервалы, то в его воображении возникает числовой ряд, отрезок которого равен интервальному: от 1 до 4 – слышим кварту или от 1 до 7 – септиму (названия говорят сами за себя). Для кодирования музыки числами надо за единицу измерения длительности взять целую ноту, а все остальные длительности этой ноты кратны целой: 1/2; 1/4;1/6; 1/8. В гамме ребенок изучающий музыку, может выделить семь нот: 1 – До; 2 – Ре; 3 – Ми; 4 – Фа; 5 – Соль; 6 – Ля; 7 – Си.

Этих знаний вполне достаточно, чтобы попытаться расположить свое имя нотами и перевести его в музыку. Каждой букве алфавита соответствует нота хроматической гаммы первой октавы, следующие 12 букв второй октаве и, оставшиеся буквы соотносятся с частью третьей. Если полученное музыкальное произведение из имени ребенка звучит неблагозвучно, то его надо изменить до благозвучия, добавляя в имя новые буквы или уменьшая его, полученное измененное имя означает благозвучное музыкальное произведение. Такое забавное упражнение доступно только детям, которые имеют музыкальную грамотность.

Дидактическое упражнение «Волшебная задача» учит устному счету и закрепляет умение ребенка устанавливать связь ноты со ступенью в гамме. Взрослый предлагает ребенку угадать число, которое он задумал. Для этого надо произвести следующие арифметические действия. Задумай число, прибавь к нему 6, от суммы отними 2, затем еще отними задуманное число, к результату прибавь 1. У тебя получилось число 5. В этой несложной задаче на смекалку задуманное число может быть разным, но благодаря правильно разработанному заданию, всегда получается 5. Эту отгадку следует раскрыть, выполняя арифметические действия, ребенок учится устному счету. По такому же принципу, можно разработать музыкальное задание.

В гамме до-мажор, загадай любую ноту, обрати внимание на ее ступень в этой гамме. Запиши ноту, расположенную на следующей ступени. Отними от ноты количество ступеней, которое равно ступени заданной ноты. Прибавь четыре ступени к полученной ноте, у тебя получилась нота «Соль». Это упражнение можно транспонировать в любую другую гамму с учетом переноса получаемой ноты (ответа).

Следующие упражнения доступны всем детям и знакомят их с музыкальными понятиями: звук, нота, музыкальные лады.

Дидактическое упражнение «Музыкальное настроение». Задача детей нарисовать музыку. Музыка – это звук, звуковая волна, исходящая от инструмента, а это вибрация. Музыку можно записать нотами (показать нотный стан и расположить на нем семь нот). Если мы слышим веселую музыку, то говорим о мажорном настроении. В музыке за эмоциональную окраску отвечают лады – мажор и минор. Соответственно, минор – грустная мелодия. Но не все так просто, иногда музыка передает тревожность, возвышенность чувств, поэтому ее можно нарисовать, хотя это и достаточно трудно. Если выбрать темные оттенки, то это минор, а яркие теплые солнечные – мажор (предложить разложить восковые мелки от минора к мажору). Дети слушают музыку композитора Дмитрия Борисовича Кобалевского «Рондо Марш», Людвига ван Бетховена «Лунная соната», Амодея Моцарта «Турецкий марш» и поднимают карточки с настроением. Затем предлагаем детям нарисовать любое настроение понравившейся музыки.

Упражнение можно проводить в домашних условиях с одним ребенком, так и в условиях общественного образования: в детском саду, музыкальной школе. Выбор музыки может быть произвольным. Дети рисуют образы солнца, облака по своему желанию и без образцов.

Дидактическое упражнение «Цветные ноты». Цвет мы можем видеть, а звук слышать. Музыка – это хорошо звучащие ноты. Нот тоже семь, как и цветов видимого спектра в радуге. Задача детей нарисовать цветные ноты в соответствии с кодом.

1) К*АЖДЫЙ* – **К**расный цвет, нота ***ДО***.
2) О*ХОТНИК* – **О**ранжевый цвет, нота ***РЕ***.
3) Ж*ЕЛАЕТ* – **Ж**елтый цвет, нота ***МИ***.
4) З*НАТЬ* – **З**еленый цвет, нота ***ФА***.
5) Г*ДЕ* – **Г**олубой цвет, нота ***СОЛЬ***.
6) С*ИДИТ* – **С**иний цвет, нота ***ЛЯ***.
7) Ф*АЗАН* – **Ф**иолетовый цвет, нота ***СИ***.

Если на пианино или на синтезаторе играть по белым клавишам поочередно, получается гамма, где есть все семь нот. Можно использовать ксилофон и молоточком поочередно сыграть на нем гамму. Ребенок закрашивает ноты в соответствии с цветами радуги, начина с ноты «До», получаются цветные ноты.

Мы апробировали в практике дидактические упражнения «Волшебная задача», «Музыкальное настроение», «Цветные ноты». Эти упражнения предлагались детям старшего дошкольного возраста без

обучения нотной грамоте и игре на музыкальном инструменте. Дидактическое упражнение «Волшебная задача» преподносилась в том варианте, который предусмотрен для отработки умений устного счета.

Дидактические упражнения «Музыкальное настроение» и «Цветные ноты» были представлены как интегрированные занятия, на которых дети усваивали музыкальные и математические представления.

Выводы. После апробации разработанных дидактических упражнений в образовательном процессе Муниципального автономного дошкольного образовательного учреждения «Детский сад № 104» в городе Саранске мы сформулировали следующие выводы.

Музыка и математика как виды человеческой деятельности оказывают влияние на гармоничное и всестороннее развитие ребенка. Синергетический подход к обучению детей старшего дошкольного возраста усиливает эффект в интеллектуальном становлении.

Использование дидактических упражнений с детьми старшего дошкольного возраста влияет на формирование математических представлений о цифре и количестве, о числовом ряде и перемещении по нему от 0 до 10 (прибавляя единицу) и формируют представления детей об обратном счете (убавляя единицу); знакомят с музыкальными понятиями: звук, нота, лад.

Литература:

1. Кахнович С. В. Формирование учебных умений дошкольников средствами изобразительной деятельности // Дошкольник: методика и практика воспитания и обучения. 2016. № 3. С. 72 – 79.
2. Кахнович, С. В. Наказание искусством // Мама. Папа. Я. 2017. № 9. С. 14 – 16.
3. Кахнович, С. В., Извеков В. В., Извеков К. В. Факторы здоровьесбережения в дошкольном образовании: арт-терапия // Бизнес. Образование. Право. 2018. № 1 (42). С. 257–263.
4. Кузьмина Н. Н. Моделирование артпедагогических технологий в процессе психолого-педагогического сопровождения детей в условиях инклюзивного образования // Гуманитарные науки и образование. 2014. № 1 (17). С. 46–50.
5. Медведева Е. А., Левченко И. Ю., Комисарова Л. Н. [и др.]. Артпедагогика и арттерапия в социальном образовании: учеб. пособие. М.: Академия, 2001. 246 с.

Педагогика

УДК: 372.881.111.1

старший преподаватель Кашафутдинова Линара Хамитовна
Казанский национальный исследовательский технологический университет (г. Казань)

ОБУЧЕНИЕ ДЕЛОВОМУ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ АУТЕНТИЧНЫХ МАТЕРИАЛОВ

Аннотация. Рассмотрены особенности дисциплины «Деловой английский язык» и трудности, которые могут возникнуть в преподавании данной дисциплины. Выявлено, что деловой иностранный язык изобилует метафорами и фразеологизмами, примеры которых рассматриваются в данной статье. Также рассмотрены преимущества использования аутентичных материалов, создающих атмосферу погружения в языковую среду и обладающих высоким уровнем авторитетности среди обучающихся, в связи с отсутствием в них дидактической направленности, так как традиционные учебные материалы основаны на фиктивных ситуациях, которые очень редко можно встретить вне занятий, что способствует снижению мотивации обучающихся.

Ключевые слова: дисциплина «Деловой английский», аутентичные материалы, реалити-шоу, языковая среда, видеоурок.

Annotation. The main characteristic features of the discipline “Business English” and the difficulties that may appear while this discipline teaching process are considered. It is revealed that a business foreign language abounds with metaphors and phraseological units, examples of which are considered in this article. The advantages of using authentic materials that create an atmosphere of the language environment immersion are also considered. In addition, they have a high level of authority among students due to the lack of didactic orientation, since traditional teaching materials are based on fictitious situations that can be rarely met outside the classes and that fact reduces the motivation of students.

Keywords: the discipline “Business English”, authentic materials, reality show, linguistic environment, movie tutorial.

Введение. В современном мире английский язык является международным языком делового общения. Деловой английский язык, так называемый Business English, представляет собой целый пласт лексики и включает в себя различные термины из области финансов, торговли, промышленности, предоставления товаров и услуг др. Он также предполагает развитие таких навыков, необходимых в сфере бизнеса, как умений убеждения, отстаивания своей позиции, поиска компромиссных решений.

Деловой английский является общим термином, охватывая и повседневный английский язык общий английский для делового общения а также и ряд специфичных сфер бизнеса. Английский для делового общения не ограничен языковыми средствами, присущими исключительно данному подвиду языка. Он не ограничен языковыми средствами, присущими исключительно данному подвиду языка, а изобилует различными метафорами и сравнениями, которые характерны для английского языка для общих целей. Например, в нем присутствует целый пласт лексики, привнесенной из морской тематики, который будет рассмотрен далее.

Формулировка цели и задач статьи. Целью статьи является рассмотрение лексического состава делового английского, основные отличительные особенности английского для делового общения и выявить эффективные методы и средства для развития иноязычной компетенции обучающихся.

Изложение основного материала статьи. Анализируя труды лингводидактов и лексический состав делового английского языка, мы выявили, что существуют некоторые его отличительные характеристики, которые могут представлять определенные сложности его преподавания и освоения. В реальной практике деловой английский используется в межличностном общении, прогнозировании и анализе ситуаций, процессе переговоров, деловой корреспонденции, телефонных переговорах, в командировках, при

заключении сделок, в рекламной деятельности, сфере услуг и др. Как отмечают исследователи, английский, употребляемый в международной деловой коммуникации, как правило, отличается от английского, на котором говорят носители языка.

Например, методист Э. Френдо называет его “a lingua franca”. Он полагает, что данный подвид английского языка является новым типом языка, который формируется под воздействием экстралингвистических факторов, отвечая потребностям говорящих на нем людей. Э. Френдо отмечает, что для многих людей, использующих английский в деловой коммуникации, этот язык не родной. Изучая данный подвид языка, лингвисты задаются такими вопросами, как является ли он более идиоматичным, какие разновидности существуют внутри данного подвида и отличается ли этот язык в синтаксическом плане [1].

Исследователи отмечают, что обучение английскому для делового общения тесно связано с такими дисциплинами, как лингвистика, методика преподавания иностранного языка для общих целей и обучение иностранному языку для специальных целей. Поскольку английский для делового общения включает в себя не только языковую составляющую, но и умение пользоваться определенным набором языковых средств, согласно обстоятельствам, то необходимо рассмотреть вопрос о коммуникативной компетенции [2]. Кроме того, обучающиеся должны уметь пользоваться языком в реальных коммуникативных ситуациях. Таким образом, преподаватели дисциплины «Деловой английский язык» должны обращать особое внимание на развитие трех компонентов у обучающихся: лингвистической компетенции, дискурсивной компетенция и межкультурной компетенции.

Анализ исследований в области преподавания делового иностранного языка, позволил выявить, что, по мнению большинства исследователей, информация в аутентичных материалах будет обладать высоким уровнем авторитетности среди обучающихся в связи с отсутствием в ней дидактической направленности. Аутентичные материалы вызывают гораздо большую познавательную активность, в отличие дидактических, так как последние основаны на фиктивных ситуациях, которые очень редко можно встретить вне занятий. Данный факт способствует снижению мотивации и искажает достоверность представленных сведений, а в дальнейшем это может вызвать затруднения при взаимодействии с «реальной жизнью» [3].

Изучая аутентичные материалы зарубежных авторов по деловому иностранному языку, мы выявили, что в деловом иностранном языке достаточно много идиоматических выражений, которые не встречаются в традиционных учебниках и курсах делового английского. Они являются распространенными и часто употребляются в повседневной коммуникации.

Например, преподаватель английского языка как иностранного Эмма Якоби (Emma Jakobi), посвятила видеоурок изучению так называемых, “Sailing Idioms” в деловом английском [4], это фразеологизмы, которые имеют в своей структуре такие слова из морской тематики, как “sail”, “sailing”, “ship”, “boat”. Данные фразеологизмы: “run a tight ship”, “smooth sailing”, “enough to sink a ship”, “jump ship”, “sinking ship”, часто употребляются в деловой сфере и офисными работниками. Например, фраза “(to) get (someone) on board” или “to be on board” используется в повседневном английском означая «находиться на борту корабля», но, используемая в деловой сфере, она означает, что кто-то согласен с чьим-либо мнением или планом и т.д. Автор иллюстрирует данное утверждение следующим примером: “It’s a great idea, but you need to get Simon on board if you want to make I happen”.

Выражение “to jump ship” употребляется в контексте, когда кто-то уходит от трудной ситуации. Например, “If I got offered the same job but with a higher salary, of course, I’d jump ship”. В данной ситуации выражение “to jump ship” означает перейти из одной компании в другую, в которой будут платить больше. В примере “I think you should jump ship now, before the funding cuts are made”. В данной ситуации один человек советует другому уйти с места работы в другую компанию, по причине урезания бюджета. В следующем примере говорится о необходимости повышения зарплаты сотрудникам, так как они могут уйти к конкурентам: “We need to offer our employees a competitive salary otherwise they’ll jump ship and they’ll be working for our competitors”. Мы считаем, что изучение данных фразеологизмов является важным с точки зрения развития коммуникативной компетенции обучающихся и понимания носителей английского языка как родного (“Native speakers”).

Данный видеоурок мы применяем на занятиях по деловому иностранному языку и разработали следующий тест для контроля усвоения прослушанного и изученного видеоурока. В нем нужно заполнить пропуски в предложениях приведенными глаголами.

Test “Sailing Idioms”

Insert the missing set expression: **run a tight ship, smooth sailing, enough to sink a ship, jump ship (2), sinking ship (2).**

1. If I got offered the same job but with the higher salary, of course I would ….
2. We need to offer our employees a competitive salary, otherwise they’ll … and they’ll be working for our competitors.
3. We had some problems early on, but it’s been … since we hired a project manager.
4. As he left the management meeting, he realized he was on board a …
5. It sounds like you’re on a … I’d start looking for a new job if I was you.
6. Our boss … and she expects everyone to work hard.
7. Look at that luggage. That’s enough to …

В видеоуроке “Ten Business English Expressions You Need to Know” Эммы Якоби, автор ролика высказывает свое мнение, что «офис это то место, где употребление идиом и английских выражений выходит из-под контроля и иногда кажется, что люди говорят только идиоматическими выражениями или на сленге». Она приводит 10 английских выражений, которые помогут речи обучающихся быть более естественной и уверенной на рабочем месте и в деловой сфере: off track, wing it, off the cuff, bring … to the table, train of thought, bring up, brush up on, bank on, flat out, turn down, on track. К примеру, английское выражение “flat out” означает, что человек настолько занят работой, что не может сделать перерыв. Для контроля усвоения прослушанного и изученного видеоурока “Ten Business English Expressions You Need to Know” мы также разработали тест, в котором нужно заполнить пропуски в предложениях приведенными глаголами.

Test “Ten Business English Expressions You Need to Know”

Insert the missing set expression: **off track, wing it, off the cuff, bring … to the table, train of thought, bring up, brush up on, bank on, flat out, turn down, on track.**

1. I’ll be … next week because there’s a new shipment arriving.

2. Oh! I've lost my … .What was I thinking about?
3. We missed the deadline last week, but we have just submitted the report now, so we are getting back …
4. We are getting … here, guys. We've only got 10 more minutes left and we need to confirm the marketing budget.
5. I'm … Sarah to get a promotion, so that I can apply for her position.
6. He … excellent communication skills and award-winning design experience …
7. I'll … it … with Stefanie when I see her next week.
8. He … it … because they offered him the promotion, but told him that they couldn't increase his salary.
9. My presentation is on my laptop, which I left at home. I'll just have to …
10. I wish that I was confident enough to make presentations …, I spend so much time planning for our monthly board meetings.

Отработка произношения с правильной интонацией, ударением и использование в контексте вышеуказанной деловой лексики происходит в следующем видеоуроке, который называется уроком-имитацией. Обучающимся необходимо пройти три этапа: прослушать диктора и прочитать текст на экране, прослушать и во время паузы повторить вслух за диктором и, наконец, повторить за диктором одновременно, следуя естественному ходу ее речи и копируя ее мимику и жесты.

Работа в данном направлении позволяет обучающимся практиковаться в переводе трудных английских идиоматических выражений, воспринимать на слух речь носителя английского языка, т.е. предоставляет практику аудирования и т.д. Такого вида работа позволяет продемонстрировать обучающимся фразы и выражения, которые используются в повседневной профессиональной и деловой коммуникации, дать им представление о естественном темпе речи. Для студентов, не живущих в англоязычных странах и не имеющих возможности контакта с носителями языка, данный вид деятельности, возможно, является одним из лучших и наиболее действенных средств обучения, создавая момент погружения в «языковую среду».

Также эффективным средством обучения является применение аутентичных реалити-шоу, например, Кольцовой Е.А. [2] используется реалити-шоу связанное со сферой бизнеса, такое как, The Apprentice. Несомненно, как отмечает автор, в большом количестве существуют видео ресурсы, предлагаемые BBC, Oxford University Press и другими издательскими домами, которые полезны и представляют большую ценность, однако они не могут заменить реальной коммуникации, к тому же обучающиеся часто чувствуют и указывают на искусственный, постановочный характер таких обучающих фильмов и видеосюжетов.

Итак, "The Apprentice", - это британское реалити-шоу, в котором честолюбивые молодые бизнесмены борются за право получить место в компании известного британского магната Элана Шугара. Кандидаты, прошедшие предварительный отбор, делятся на две команды. Каждой команде дается несколько заданий, с целью проверить их умения продать, реализовать товар, вести переговоры, обращаться с официальными запросами, делать презентации, а также выявить лидерские и организаторские качества и навыки работы в команде.

"The Apprentice" содержит также эпизоды, в которых содержится процесс переговоров, разработка рекламных компаний, презентации и др. Данное шоу также содержит и неформальные встречи, и обсуждения за чашкой кофе, сопровождающиеся небольшими презентациями одного из членов команды и примерами мозгового штурма. Такие эпизоды, по мнению Е.А. Кольцовой, являются ценным ресурсом на занятиях по деловому иностранному языку, в связи с их аутентичным характером и наглядным примером реальной коммуникации. Они показывают реальных людей и жесткую конкуренцию между командами вместо искусственно созданных сценариев и фальшивой игры актеров в специальных обучающих фильмах. Преимуществом данного ресурса является также фактор мотивации и разнообразия, создание позитивной рабочей атмосферы на занятии, а мотивация, как известно, является одной из наиболее значимых составляющих успеха в процессе обучения.

Выводы. Анализ исследований в области преподавания делового иностранного языка, позволил выявить, что, по мнению большинства исследователей, информация в аутентичных материалах будет обладать высоким уровнем авторитетности среди обучающихся в связи с отсутствием в ней дидактической направленности. Аутентичные материалы вызывают гораздо большую познавательную активность, в отличие дидактических, так как последние основаны на фиктивных ситуациях, которые очень редко можно встретить вне занятий.

Литература:

1. Frendo, E. How to Teach Business English / E. Frendo // Pearson. – 2005. – 162 p.
2. Кольцова, Е.А. Обучение деловому английскому с использованием аутентичных реалити шоу / Е.А. Кольцова // Труды Санкт-Петербургского государственного института культуры. – 2016. – С. 32-38.
3. Коломийцева, Н. В., Сизова Ю. С. Эффективность использования отдельных аутентичных видеоматериалов канала YouTube в обучении иностранному языку // Педагогика высшей школы. – 2016. – №1. – С. 87–94.
4. Jakobi, E. Ten Business English Expressions You Need to Know. Режим доступа: https://www.mmmenglish.com/category/english-idioms/, свободный.
5. Хусаинова, Г.Р. Использование приемов решения творческих задач на занятиях по дисциплине «Деловой иностранный язык (английский)» / Г.Р. Хусаинова// Вестник Казанского технологического университета. – Т. 17, №9. – 2014. – С. 376-379.
6. Elzbieta, J. High-Frequency Business Terminology/ J. Elzbieta // Труды Санкт-Петербургского государственного института культуры. – 2014. Режим доступа: https://cyberleninka.ru/article/n/high-frequency-business-terminology, свободный.

УДК 378

кандидат филологических наук, начальник отделения планирования и контроля качества учебного процесса и практики учебного отдела Кодоева Арина Черменовна
Калининградский филиал Санкт-Петербургского университета
Министерства внутренних дел Российской Федерации (г. Калининград)

СУЩНОСТЬ И СОДЕРЖАНИЕ ПРОБЛЕМЫ АДАПТАЦИИ КУРСАНТОВ К ОБУЧЕНИЮ В ВУЗЕ

Аннотация. В статье проанализировано понятие «адаптация» в психолого-педагогическом контексте применительно к специфике вузовского обучения курсантов, мы выяснили, что эта проблема является более широкой, а также носит междисциплинарный характер. На весь процесс адаптации оказывают огромное влияние такие условия, как психологическая готовность к обучению, психологический комфорт в новом учебном коллективе, то есть можно сказать, что от восприятия человеком окружающей действительности зависит психическая адаптация. Сделать вывод о том, что процесс учебно-профессиональной адаптации - это процесс, в результате которого у обучаемого происходит развитие и совершенствование качеств, способствующих более осмысленному и эффективному решению учебно-профессиональных задач, возникающих при переходе на новый этап обучения.

Ключевые слова: адаптация, курсант, вуз, будущий специалист правоохранительных органов, физиологическая адаптация, профессиональная адаптация, дидактическая адаптация.

Annotation. The article analyzes the concept of "adaptation" in the psychological and pedagogical context in relation to the specifics of university students' training, we found out that this problem is wider and also has an interdisciplinary character. The whole process of adaptation is greatly influenced by such conditions as psychological readiness for learning, psychological comfort in a new educational team, that is, we can say that mental adaptation depends on the perception of the surrounding reality. To conclude that the process of educational and professional adaptation is a process as a result of which the trainee develops and improves the qualities that contribute to a more meaningful and effective solution of educational and professional problems arising during the transition to a new level of education.

Keywords: adaptation, cadet, university, future law enforcement specialist, physiological adaptation, professional adaptation, didactic adaptation.

Введение. Исследование особенностей профессионально-личностного развития курсантов представляет собой важную педагогическую задачу, от успешности решения которой зависит успешность формирования у них высокого уровня профессиональной устойчивости. Управление процессом адаптации курсантов на протяжении всех лет обучения в вузе создает необходимую организационную и содержательную основу для формирования у них необходимого уровня готовности к решению профессиональных задач, обеспечивает высокий уровень профессиональной устойчивости.

Изложение основного материала статьи. В современной психолого-педагогической литературе встречается большое количество определений по проблеме адаптации, все они различны и отражают взгляды исследователей на социологические, психологические, педагогические, профессиональные механизмы действия; точку зрения, позицию, с которой ученые рассматривают конкретный вид адаптации, сферу, в которой эта адаптация происходит; ее границы.

Основатель школы структурализма, французский ученый Ж.Пиаже считает, что адаптация – это особый способ функционирования организма, состоящий из процессов аккомодации и ассимиляции и пронизывающий все формы и плоскости жизни. Аккомодация модифицирует образцы поведения субъекта в соответствии со свойствами среды. Ассимиляция изменяет те или иные компоненты этой среды, перерабатывая их в согласии с имеющейся структурой [7].

И.Д. Карцев, Л.Ф. Халдеева, К.Э. Павлович считают, что адаптация – это «способность организмов существовать и осуществлять потомство в данной среде». Используя этот термин, авторы поясняют, как ведет себя организм в зависимости от изменяющихся условий среды [4]. Рунова С.А., исследовав ряд междисциплинарных источников по проблеме адаптации, сделала вывод, что понятие адаптации используется в «широкой» и «узкой» трактовках. В биологическом аспекте «широкая» трактовка – это «приспособление организма к условиям среды», при котором организм и среда обитания оказывают взаимное действие друг на друга. «Узкая» трактовка состоит в том, что рассматриваются лишь «внутренние компоненты и структуры активной подсистемы», причем их изменения не зависят от внешних воздействий среды обитания и носят реактивный характер [8].

Ряд авторов рассматривает физиологическую адаптацию. Так Слоним А.Д. под физиологической адаптацией понимает «совокупность физиологических особенностей, обуславливающих уравновешивание организма с постоянными или изменяющимися условиями среды» [10].

Центральное место в ряде исследований процесса профессионально-личностного развития курсанта занимает социальная адаптация. Объяснить это можно тем, что каждому человеку характерен определенный уровень независимости, стремление занять определенную ступень в обществе (учебном, профессиональном коллективе, семье и т.п.), потребность в общении, контактах с другими людьми. Каждый человек обладает определенной системой взглядов, моральных принципов. От названных факторов зависит насколько быстро и успешно произойдет «вживание» индивида в новую для него социальную среду, от чего, в свою очередь, зависит количество и качество выполненных обязанностей, порученных индивиду.

В рамках нашего исследования интерес представляет позиция Шамардиной М.В., которая предлагает следующее определение: «Адаптация - это не только физиологический процесс приспособления организма к новой образовательной среде, а часто проблема смены образа мира и образа жизни (здесь меняются позиции, пересматриваются роли, выявляются совершенно другие механизмы и связи)» [11].

Таким образом, в процессе адаптации происходит сопоставление ценностей личности с ценностями группы, взаимодействующих между собой. По мнению А.А. Налчаджян, «адаптация – это состояние, в котором потребности индивида с одной стороны и требования среды – с другой, полностью удовлетворены. Это состояние гармонии между индивидом, природной и социальной средой. Кроме того, это и процесс, посредством которого это гармоничное состояние достигается» [6].

Из вышесказанного следует, что адаптации личности присущ механизм сознательного саморегулирования, в том числе в сфере овладения основами профессиональной деятельности. Отличительные качества личности формируются при преодолении препятствий, возникающих в различных сферах и определяют особенности характера и поведения.

Некоторые авторы рассматривают социальную адаптацию как включение индивида в сложившуюся систему социальных связей, при котором происходит пассивное привыкание человека к новым условиям.

В вузе все общеобразовательные задачи имеют профессиональную направленность. Обучение строится по следующему принципу: курсанты интересуются и активно относятся к изучению предметного материала. Специфика вузовского обучения состоит в том, что курсанту приходится проводить «поиски» необходимого материала, в процессе которых происходит формирование самостоятельности, собственного взгляда на определенные учебные вопросы. Деятельность курсанта разнообразна, но весомую роль в ней занимает профессиональное самообразование. Важным условием для включения в профессиональную деятельность является заинтересованность в собственной деятельности, чему способствуют условия, воздействующие на потребностно-мотивационную сферу курсантов.

Профессиональная адаптация в современной педагогике рассматривается как компонент системы профессиональной ориентации. Профессиональная ориентация, в свою очередь, представляет собой систему мер (социально-экономических, психолого-педагогических, медико-биологических, производственно-технических), позволяющих представителям молодежи помочь в определении профессии. Профессиональная адаптация определяется следующим образом: «это процесс вхождения молодого человека в профессиональную деятельность, приспособление к системе производства, коллективу, условиям труда, особенностям специальности» [9]. Кроме профессиональной адаптации в систему профессиональной ориентации входят следующие компоненты:

– профессиональное просвещение (знакомство с «миром» профессий);

– профессиональная диагностика (определение склонности к конкретной профессии с использованием разнообразных методик, изучения интересов, ориентаций, уровня здоровья и т.д.);

– профессиональная консультация (выбор группы профессий, наиболее подходящих конкретному человеку, и детальное знакомство с ними);

– профессиональный отбор (выбор учебным заведением человека, наиболее соответствующего конкретной профессии).

Профессиональная адаптация является завершающим звеном в рассмотренной цепочке компонентов, каждый из которых влияет на успешность адаптации.

Очень важным условием, влияющим на весь процесс адаптации, является ощущение психологического комфорта в новом коллективе, психологическая готовность к обучению (новые отношения, требования влияют на нервную систему). С началом обучения в высшем учебном заведении в жизни человека происходят серьезные изменения. Некоторые, как, казалось бы, ранее, мелочи (необходимость вставать раньше, чем обычно; полная самостоятельность в принятии решений; различные трудности бытового и учебного характера) способны привести человека в стрессовое состояние. «Психическая адаптация – это психическое явление, выражающееся в перестройке динамического стереотипа личности в соответствии с новыми требованиями окружающей среды».

Ю.А. Александровский считает, что «адаптация – это состояние, которое обеспечивает деятельность человека на уровне оперативного покоя, позволяя ему не только наиболее оптимально противостоять различным природным и социальным факторам, но и активно и целенаправленно воздействовать на них» [1].

Психологическая адаптация была представлена Ю.А. Александровским как взаимодействие подсистем:

– основа познавательной деятельности – поиск, восприятие и переработка информации;

– выработка личностного отношения к получаемой информации происходит с помощью эмоционального регулирования;

– личностные позиции индивидуума определяются социально – психологическими контактами [1].

Можно сказать, что психическая адаптация зависит от субъективного эмоционального восприятия человеком окружающей действительности, состояния эмоционального комфорта. Психологическая адаптированность происходит, когда человек начинает реально оценивать свои силы, способности, возможности, когда происходит максимально возможное удовлетворение актуальных потребностей и реализация связанных с ними значимых целей. Именно психическая адаптация отличает адаптацию человека от адаптации других живых организмов.

Что касается рассмотрения адаптации к условиям обучения в новом учебном заведении профессиональной направленности, то её невозможно рассмотреть полностью, если не учитывать учебный (дидактический) компонент.

Учебные проблемы, возникающие у курсантов, обусловлены изменением формы организации обучения. В отличие от школьного обучения, на занятиях в вузе, как правило, нет чередования различных способов деятельности, способствующих концентрации внимания. Контроль успеваемости производится по прошествии определенных временных промежутков. Основная роль отводится самостоятельной работе курсантов. На занятиях определенных видов практически отсутствует руководство со стороны преподавателя (на лекциях нет указаний по поводу важности и первостепенности материала, не отмечают, что записать, что запомнить и т.д.). Для успешной дидактической (учебной) адаптации первокурснику необходимо обладать определенным запасом знаний и умений по изучаемым предметам, гибким мышлением, хорошо развитым уровнем познавательной самостоятельности, умением самостоятельно работать с различными источниками, перерабатывать большой объем информации, бегло читать, конспектировать и т.п.

Все рассмотренные виды адаптации взаимосвязаны и взаимообусловлены, поэтому в некоторых исследованиях принято объединять попарно рассмотренные виды адаптации: биолого-физиологическая, психолого-педагогическая, социально-профессиональная, социально-психологическая, психолого-профессиональная и т.п.

Адаптация курсантов к обучению в вузе зависит от уровня сформированности их учебной деятельности в школе и представляет собой процесс перехода от учебной деятельности школьника к учебно-профессиональной деятельности студента-первокурсника через формирование учебной деятельности

студента, т.е. представляет собой приспособление к учебному процессу вуза. Таким образом, можно сделать вывод, что успешная психическая адаптация влияет на эффективность учебной деятельности.

В некоторой мере, социальная адаптация пересекается с профессиональной адаптацией. Ряд авторов (П.Р. Атутов, Н.Н. Калугин, В.Д. Симоненко и др.) ключевую роль в своих исследованиях отводят социально-профессиональной адаптации.

С.А. Рунова выделила аспекты, лежащие в основе процесса социально – профессиональной адаптации у различных ученых:

1. Медико-педагогический аспект.
2. Психолого-педагогический аспект.
3. Социологический аспект.

Социально-психологическая адаптация проявляется в следующих аспектах жизни человека: профессиональное самоопределение; сформированность социально значимых способностей; положение в коллективе, социальный статус; особенности характера и личностные качества [12]. В рамках нашего исследования социально-психологическая адаптация интересна в силу необходимости изучения личностных особенностей курсантов, которые определяют успешность в профессиональной деятельности.

При поступлении в высшее учебное заведение происходит смена среды, окружающей человека, что запускает процесс адаптации, суть которого в преодолении трудностей, возникающих в новых условиях.

Г.А. Андреева дает следующее определение «адаптация – это процесс выработки по-возможности оптимального режима функционирования личности, то есть приведение её в конкретные условия времени и места в такое состояние, когда вся энергия, все физические и духовные силы человека направлены и расходуются на выполнение основных задач. Такое состояние достигается превращением внешних условий жизнедеятельности, переживаемых как новые, непривычные условия» [2].

Многоаспектную основу адаптации раскрыл Лагерев В.В., который определил адаптацию как «интенсивный и динамичный, многосторонний и комплексный процесс жизнедеятельности, в ходе которого индивид на основе соответствующих приспособительных реакций вырабатывает устойчивые навыки удовлетворения тех требований, которые предъявлялись к нему в ходе обучения и воспитания в высшей школе» [5].

Среди исследователей процесса адаптации до сих пор нет единой точки зрения относительно определения видов адаптации. Приведем несколько классификаций. В зависимости от стратегии А.А. Налчаджян выделяет следующие виды адаптации:

- Активная адаптация (происходит в процессе частичного или полного преодоления проблемной ситуации, в результате чего наблюдаются, как правило, позитивные изменения).
- Пассивная адаптация (происходит уход от проблемной ситуации с дальнейшим ожиданием благоприятных условий; изменения, которые происходят с личностью, не способствуют ее дальнейшему развитию).
- Приспособленческая адаптация (привыкание к проблемной ситуации происходит за счет изменения своего отношения к этой ситуации).

В зависимости от направления функционирования А.А. Налчаджян выделил два вида адаптации: внешняя адаптация; внутренняя адаптация.

В процессе внешней адаптации личность приспосабливается к внешней проблеме, которая может быть, как устранена, так и сохранена. В процессе внутренней адаптации происходит разрешение внутриличностных проблем.

Ряд авторов, занимавшихся исследованием учебно-профессиональной адаптации [3], выделяют следующие виды: адаптация к вузу как процесс изначального приобщения студента к новой социальной роли в её главных признаках и функциях; адаптация к курсу, так как на каждом курсе появляются новые дисциплины, педагоги, формы учебно-воспитательного процесса и т.д.; адаптация к профессии в вузе; профессиональная адаптация молодого специалиста на производстве в условиях самостоятельной работы.

Выводы. Итак, анализируя развитие понятия «адаптация» в психолого-педагогическом контексте применительно к специфике вузовского обучения курсантов, мы выяснили, что эта проблема является более широкой, а также носит междисциплинарный характер. Педагогика рассматривает адаптацию с профессиональных позиций как компонент системы профессиональной ориентации и необходимый элемент формирования профессиональной устойчивости. На весь процесс адаптации оказывают огромное влияние такие условия, как психологическая готовность к обучению, психологический комфорт в новом учебном коллективе, то есть можно сказать, что от восприятия человеком окружающей действительности зависит психическая адаптация. При рассмотрении адаптации к новым условиям обучения, для устранения проблем учебного характера важно учитывать дидактический компонент.

Среди классификаций видов адаптации встречаются следующие: по уровню взаимодействия человека со средой (биолого-физиологическая, психологическая, социальная); в зависимости от стратегии (активная, пассивная, приспособленческая); в зависимости от направления функционирования (внешняя и внутренняя).

Таким образом, можно сделать вывод, что процесс учебно-профессиональной адаптации - это процесс, в результате которого у обучаемого происходит развитие и совершенствование качеств, способствующих более осмысленному и эффективному решению учебно-профессиональных задач, возникающих при переходе на новый этап обучения.

Литература:

1. Александровский Ю.А. Состояния психической дезадаптации и их компенсация / Ю.А. Александровский. – М.: Медицина, 1976. – С. 12.
2. Андреева Г.М. Социальная психология. Учеб. для вузов. – М.: Изд-во «Аспект Пресс», 2000. – С. 64. 26
3. Годник С.М. Процесс преемственности высшей и средней школы / С.М. Годник. – Воронеж: ВУ, 1981. – 208 с.
4. Карцев И.Д. Физиологические критерии профессиональной готовности подростков к различным профессиям / И.Д. Карцев, Л.Ф. Халдеева, К.Э. Павлович. – М.: Медицина, 1977. – 176 с.
5. Лагерев В.В. Адаптация студентов к условиям обучения в техническом вузе и особенности организации учебно-воспитательного процесса с первокурсниками / В.В. Лагерев. – М.: НИИВО, 1991. – С. 2.

6. Налчаджян А.А. Социально – психическая адаптация личности / А.А. Налчаджян. – Ереван: Изд–во АН АрмССР, 1988. – С. 10
7. Пиаже Ж. Избранные психологические труды. Психология интеллекта. Генезис числа у ребенка. Логика и психология / Ж. Пиаже ; пер. с франц. – М.: Просвещение, 1969. – С. 66.
8. Рунова С.А. Социально-профессиональная адаптация студентов первого курса к условиям педагогического вуза: дис … канд. пед. наук / С.А. Рунова. – Брянск: Изд-во БГУ, 2001. – 184 с.
9. Сластенин В.А. Педагогика: учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, А.И. Мищенко, Е.Н. Шиянов. – М.: Школа-Пресс, 2000. – С. 261.
10. Слоним А.Д. О физиологических механизмах природных адаптации животных и человека / А.Д. Слоним. – М.-Л., 1964. – С. 29.
11. Шамардина М.В. Система интенсивной адаптации студентов в системе ССУЗов / М.В. Шамардина // Материалы конференции «Актуальные вопросы построения образовательного процесса в ССУЗах». - Бийск, 2003. – С. 23 – 25.
12. Яруткина Ф.С. Педагогическая система социально-профессиональной адаптации учащихся с ограниченными возможностями здоровья в учреждениях начального профессионального образования: дис … канд. пед. наук / Ф.С. Яруткина. – Казань, 2005. – С. 19.

Педагогика

УДК 796

кандидат педагогических наук Колькина Елена Анатольевна
ФГБОУ ВО Забайкальский государственный университет (г. Чита);
кандидат биологических наук Фоменко Елена Геннадьевна
ФГБОУ ВО Забайкальский государственный университет (г. Чита);
кандидат педагогических наук Новосёлова Галина Алексеевна
ФГБОУ ВО Забайкальский государственный университет (г. Чита)

РАЗВИТИЕ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ И СПОРТА: ИСТОРИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Аннотация. В данной статье прослеживается эволюция возникновения и развития физической культуры и спорта с древнейших времен до настоящего времени. Авторами выявляются роли физической культуры и спорта в жизни общества на всех этапах его развития, выявляются средства, содействующие сохранению и укреплению здоровья современного человека.

Ключевые слова: физическая культура, спорт, развитие, здоровье, личность.

Annotation. The article focuses on the origin and development of physical education and sport from ancient times to the present. The authors discover the place which physical educationl and sport have taken in social life at all stages of its development as well as means which propell the health of a modern person.

Keywords: physical culture, sport, development, health, personality.

Соответствующее научное исследование проведено при финансовой поддержке ЗабГУ, № 258-ГР

Введение. Формирование основ истории физической культуры и спорта началось с осмысления и описания отдельных исторических событий, содействующих возникновению и развитию игр, физических упражнений и элементов спортивных состязаний народов различных стран и континентов. История физической культуры и спорта, достигнув определенного уровня развития, как наука и учебная дисциплина, приобрела и прикладное значение – как профессионально-педагогическая дисциплина, стала неотъемлемой составной частью учебного процесса в высших и средних специальных учебных заведениях многих стран, в том числе и России [7].

Знание истории физической культуры и спорта позволяет лучше понять процессы, происходящие в физкультурном движении в прошлом и применить их усовершенствованную модель в настоящее время; это знание даёт возможность предвидеть тенденции развития этого движения, прогнозировать и корректировать его будущее. Если рассматривать историю спорта поэтапно, то можно увидеть, что на протяжении всей истории человечества спорт играл не единственную роль в обществе как средство время препровождения, военная физическая подготовка или охота. Спорт претерпел множество изменений и некоторые остались такими же (например, борьба), тогда как другие менялись со временем. До сих пор спорт изменяется, появляются новые его виды [2], в том числе и параолимпийские. Рассмотрим развитие физической культуры и спорта в разные временные периоды.

Изложение основного материала статьи. Как известно, спорт был зарождён ещё в древней Греции, а самым старым видом спорта, по мнению учёных, считается таврокотапсия, распространённая на острове Крит, во время которой рабы, схватившись за рога быка, пытались перепрыгнуть через его спину. В те времена бык и бои с быком считались священными, а значит, и спорт в некотором роде был частью религиозного представления. С тех пор как в Греции в 776 году до н.э. появились Олимпийские игры, они были неразрывно связаны с религиозными фестивалями. Каждый уважающий себя атлет обязан был принимать в них участие.

Главными видами спорта были борьба, бег, прыжки, метание диска и копья, игры с мячом, гимнастика, езда верхом, а также военные навыки. Некоторые из таких военных видов спорта, а также метание копья и диска до сих пор остались и в современных Олимпийских играх. Вскоре римляне позаимствовали спортивные игры у греков и привнесли свои идеи. Гонки на колесницах и гладиаторские бои были излюбленным элементом спортивных состязаний римлян. Людям нравилось смотреть, как воины поодиночке или команды будут сражаться с опасным зверем или друг с другом не на жизнь, а на смерть. Гладиаторские бои были невероятно жестокими, поэтому участие в них принимали либо рабы, либо заключённые. Разбивая по частям те виды спорта, что были популярны среди римлян, можно отметить: охоту на животных, борьбу, прыжки, бокс, пятиборье (в которое входили бег, прыжки, борьба, метания копья и диска) и панкратия (которая состояла из борьбы, бокса и боевых искусств). Участники соревнований стали называться спортсменами и всю жизнь они посвящали исключительно спорту, занимаясь им с утра до вечера, оттачивая

навыки мастерства. Они становились профессионалами своего дела и самыми настоящими знаменитостями всего Рима, что позволяло им наслаждаться многими привилегиями в обществе.

Нельзя пройти мимо и физической культуры в Спарте, где спорт являлся квинтэссенцией жизни каждого гражданина этого подобия военного лагеря. Спартанцы проходили свою «спортивную жизнь» в несколько этапов. Если старейшины считали, что появившийся на свет ребёнок достоин жизни (т.е. он не должен был иметь проблем со здоровьем), то он воспитывается в семье основам физической культуры, в основном – закаливанию. Это был первый этап. Далее ребёнка отбирали в специальные лагеря, где его определяли в группу его сверстников. Воспитание становилось жёстче, курс был нацелен на военную подготовку. Это был второй этап. В 15 лет дети проходили посвящение в юноши, после чего они обучались строевым навыкам и навыкам владения оружия. Это был третий этап. Как только юношам исполнялось 20 лет, они снова проходили испытание, после чего систематическое военное обучение продолжалось до 30 лет. Это последний, четвёртый этап жизни каждого спартанца, в том числе и спартанки. Девушек до 20 лет обучали не менее жёстко, ведь они – будущие роженицы, которые должны были родить таких же крепких детей, и сами они, благодаря такой физической подготовке, должны были легче переносить роды и выходить из них здоровыми.

Для сравнения, в Афинах идеализировался образ грека, в чьём теле и душе гармонично сплетались уровень физической культуры и интеллект, способность к созерцанию прекрасного, а также знания риторики. И хотя в конечном итоге афинцы становились воинами, они не были столь узко воспитаны, как спартанцы, поэтому важно видеть цель физического воспитания в отдельно взятой стране древности: гармония души и тела или военизация и создание человеческого ресурса как воина с хорошим здоровьем [2, 3].

После падения Рима настали Тёмные времена. Это было время крупных религиозных изменений и повсеместных политических конфликтов во всём мире. В свою очередь эти же политические конфликты были тесно взаимосвязаны с религией, что являлось центром мироздания и человеческой мысли в те времена. В ответ на распространённое язычество христиане изо всех сил пытались вселить мысль о том, что человеческое тело – инструмент греха, а услады плоти – проделки дьявола. Развивать нужно только душу, а мысли о теле – отставить в сторону, потому-то гигиеническое воспитание, равно как и воспитание физическое, резко осуждались. Средневековый человек в принципе отрицал взгляды греков и римлян, утверждавших о том, что достижения человечества – продукт человеческой воли и интеллекта. В центре всего мироздания, а также в центре человеческих судеб стоял Бог. В мире, где царил страх перед посмертными душевными муками, люди стремились сделать всё для того, чтобы их верность Богу была Им оценена.

Феодальное общество предоставляло сильные, но всё же узкоспециализированные военные подготовительные программы, которые бы готовили мужчин сражаться во имя церкви. Примером тому служит всем известные Тамплиеры и другие крестовые ордена. Рыцари, вопреки распространённому мнению, должны были быть не столько здоровыми, красивыми, грациозными и чистоплотными, сколько богатыми, властными, выносливыми, верными, сильными и отважными. Они не должны были видеть потоки льющейся крови чем-то ужасным и не должны были жалеть свои зубы, вонзая их в тело и кости противника в безысходном положении и уметь уверенно держаться на лошади во время сражения [2, 4, 5]. Таким образом, можно сделать вывод, что спортивные достижения и сам спорт практически канули в лету, а те задатки, которые могли использовать лишь привилегированные слои общества, не могли называться физической культурой, ведь они были направлены буквально на воспитание армии церкви, которая бы распространяла определённую религию на других территориях. Захватнический характер воспитания и военизированная подготовка – единственная цель, для которой эксплуатировался спорт в Тёмное время.

С течением времени и развитием науки средневековая вера в конструировании мира высшей силой начала постепенно угасать. Переосмысление античной культуры, быстрое развитие торговли, рост развития гражданского патриотизма изменили видение мира человека. Он больше не думал о себе как о «мешке с костями», он видел себя как уникальное создание, способное собирать знания о красоте и чудесах мира, в котором он живёт. Во времена Ренессанса люди предпочли решать сиюминутные проблемы, а не вечные. Отсюда рост городов и гильдий, социальная сплочённость и экономические интересы дали базу для развития (или возрождения) спорта, спортивных соревнований, танцев и массовых военных обучений. Когда люди «спустились на землю», они обрели интерес по отношению к своему телу. С гигиены пало табу, а мода сочетать ум и тело постепенно возвращалась. Замечательна фраза Мишеля де Монтеня, жившего в 16 веке: «Мы не тренируем тело, мы не тренируем и душу, мы воспитываем в себе человека, а он не может состоять из чего-то одного. Мы должны не отделять разум от оболочки, а развлекать его посредством неё, чтобы душе не хотелось покидать нашего тела…».

Через брошюры этикета молодёжь училась уделять огромное внимание гигиене и поддержания физического состояния не просто для силы, а для красоты фигуры. Нельзя не упомянуть появившееся в это время фехтование, балет и другие танцы, маскарады, теннис и т.д.. Своё возрождение получили охота, стрельба из лука, игра в кегли, и многие другие физические занятия, имевшие военную связь в прошлом. Рвение людей заниматься спортом было таким огромным, что государствам приходилось создавать регулирующие правила, а когда некоторые церковные деятели пытались обуздать такие формы развлечений души и тела, это приводило к восстанию. Позже человек переосмыслил картину мира, которая, по воспоминаниям, была сотворена рукой Бога. Теперь он хотел установить связь между картиной мира и своими подвигами, историческими мотивами. Появился интерес в политике, экономике, личности человека. Отныне человек шёл на битву за Родину и её интересы, а не за Бога [2,4,5]. В итоге, именно в эпоху Возрождения спорт не только вернулся в жизнь людей, но и приобрёл новые черты как средство поддержания красоты и молодости тела, развлечения, а также метод физической подготовки для защиты Родины.

В начале XIX в. началась организация и развитие современного спорта. Появилось машиностроение – революция для бизнеса. Из-за этого произошёл отток населения из деревень в города за поисками работы в сфере индустрии, что в свою очередь оказало огромное влияние на спорт. Привыкшие к огромным просторам в деревнях люди теснились в городах, где не было достаточно места для тех видов спорта, которыми они занимались раньше. Ввиду этого «старый» спорт отошёл на задний план, уступив место «новым», недавно изобретённым видам. В это время появились болельщики, которые предпочитали следить за выбранной ими

командой, нежели участвовать самим. А постройка железных дорог позволяла этим самым командам ездить на соревнования между лигами за кубок.

В это время появляются футбол и регби. Можно вспомнить известного писателя Оскара Уайльда, который с ностальгией вспоминал свои школьные годы, которые часто проводил на футбольном поле. В США появился бейсбол, который стал там настолько популярным, что бейсбол до сих пор признают национальным спортом американцев. Именно в XIX в. физическая культура была определена как понятие, которое вскоре ввели в школьную систему. В школах преподавались гимнастика и основы гигиены. Благодаря этому, всё больше людей повышали свой культурный уровень и физическую подготовленность. К началу XX века болельщиков было больше, чем команд. Спорт становился более организованным, правила менялись и заменяли друг друга. Физическая культура и спорт были признаны средством воспитания в человеке упорства, лидерства, а придерживание правилам в спорте в некотором смысле прививали если не законопослушание, то честность [2, 4, 6].

Из вышесказанного можно сказать, что спорт занимает всё более и более устойчивые позиции в жизни людей. Спорт постепенно становится «обыкновенным» им занимаются все от мала до велика. Будь то известный писатель или недавний выходец из деревни – для каждого из них спорт был либо хорошим времяпрепровождением, либо горячо любимым зрелищем, где можно было бы отдать голос за любимую команду. Это значит, что спорт становится более специализированным и более развитым. А тот факт, что физкультура была введена как педагогическая дисциплина, означает её популяризацию, её переосмысление как одну из баз для воспитания личностных черт человека. Судя по новинкам в спорте можно сказать, что в это время спорт всё же больше принимал черты развлекательного характера, чтобы люди могли расслабиться и провести время в приятной компании.

Некоторые историки – особенно Бернард Льюис – считают, что командный вид спорта был в основном изобретением западной культуры. Джон Мэйджор (бывший премьер-министр Великобритании) так выразил свою мысль в 1995 г: «Именно мы изобрели большую часть мирового спорта…, XIX в. в Англии был колыбельной революции досуга, причём столь же значимой, как и промышленные и индустриальные революции, совершённые веком раньше». И действительно, традиционные виды командного спорта берут своё начало в Британии, а своё распространение получили в годы существования Британской империи. Однако не стоит забывать, что такие древние виды спорта, существовавшие в Азии, как поло, множественные виды боевых искусств и ассимилированные теперь варианты футбола, а также американские виды спорта, например: лакросс, существовали особняком, без какого-либо влияния со стороны Великобритании. При этом вышеперечисленные виды спорта нельзя считать основоположниками современных видов спорта (того же футбола, поло и т.д.).

Во времена колонизации Великобритания способствовала распространению изобретённых своими гражданами видами спорта по всему миру, в особенности таких как крикет, футбол, боулинг, бильярд, теннис, конный спорт, а также некоторые виды зимнего спорта. Всё это привело к тому, что на современных Олимпийских играх среди всего того существующего набора вариантов одного и того же спорта предпочтение отдаётся либо европейскому варианту, либо английскому. Несмотря на первоначальное своё предназначение спорта (физическая подготовка армии), в XX в. благодаря индустриальной революции и СМИ спорт стал элементом развлечения, а потому любой спорт сейчас – это зрительский спорт. А так как спорт стал доступным каждому, профессионализм считается обязательным критерием для отбора.

В настоящее время, спорт – это карьера, к которой нужно относиться очень ответственно. Именно профессионалам позволено представлять свою страну на Олимпийских играх и быть образцом для подражания, человеком популяризации спорта и здорового образа жизни. Победители становятся любимцами своей страны, а то и всего мира. Но не всегда можно увидеть годы тренировок за плечами победившего спортсмена, ведь с развитием науки и повышением уровня конкуренции повышается и уровень желания обойти правила и пойти более лёгким путём – обманом. Обыкновенный способ улучшить свои показатели, не прилагая особых усилий - это допинг (например, стероиды).

Можно лишь гадать о возможности назвать спорт XX и XXI века «чистым», ведь известны случаи употребления допинга без ведома самого спортсмена. Всё же использование допинга всегда резко осуждалось, и в ранней истории новейшего времени было принято решение о дисквалификации тех профессионалов, что пренебрегают правилами, чтобы сохранять честную основу спортивных игр. Тем не менее, нельзя забывать первопричину физической культуры, её первое предназначение, а именно – спорт всегда был некоторым косвенным инструментом политики. Ввиду этого, неудивительно проникновение политических интересов в нынешний спорт. Достаточно вспомнить бойкотированную западными странами Олимпиаду 1986 года, проводившуюся в СССР или совсем недавнее событие – дисквалификацию всей российской паралимпийской сборной за обнаружение следов допинга лишь у некоторых из участников. Не всегда приятно видеть деление участников на два лагеря: на тех, для кого спорт – это жизнь, и на тех, для кого спорт – это карьера. Первые через спорт показывают свою борьбу, преодоление себя, а вторые вряд ли пренебрегут любыми средствами для достижения сиюминутной выгоды, и потому у зрителя возникает чувство фрустрации, когда его любимый спорстмен проигрывает лишь потому, что придерживался правил или потому, что попал под злую руку политики. Однако всё же нельзя не признать, что в новейшее время спорт стал более эстетичным, более профессиональным и более популярным, а главное – доступным [2, 5, 6].

Новейшее время вывело спорт на новую ступень развития. Теперь спорт – это неотъемлимая часть каждого человека, и мы все тем или иным образом связаны с ним. Отныне спорт – это не только развлечение или средство физической подготовки, но это и карьера, и инструмент политики, и площадка для восходящих звёзд и многое, многое другое.

Как уже говорилось, спорт, в своём первоначальном виде был средством для выживания, средством для ритуальных исполнений и средством для военного обучения. Соревнования определяли, был ли человек достаточно хорошо подготовлен и пригоден для службы. А командные виды спорта были разработаны для того, чтобы воспитывать в личности умение сражаться и работать в команде (то есть в армии). История спорта может многое рассказать о социальных изменениях и природе физической культуре как таковой, ведь спорт был изобретён с течением развития базовых навыков человека. Но если углубляться в историю спорта, можно серьёзно задаться вопросом о предназначении спорта и его истоков, а значит, теории о его истинном предназначении будут множиться и поддерживать лишь одну из них будет достаточно трудно [6].

Выводы. Ясно лишь одно, спорт полезен как для физического, так и психологического здоровья человека, он существовал на протяжении всей истории человечества для разных целей, но, должно быть, именно греки как первооткрыватели знали истинное его применение – он должен помогать создавать и поддерживать гармонию души и тела. Когда душа не хочет покидать тело, нам легче дышится и желание жить и познавать чудеса мира становятся всё сильнее с годами. А кому из нас не хочется быть счастливым? Должно быть, к этому выводу и пришло человечество спустя тысячи лет истории физической культуры и спорта.

Литература:

1. Голощапов Б.Р. История физической культуры и спорта. Учебное пособие для студ. высших пед. учебных заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2001 г.
2. История физической культуры и спорта [Электронный ресурс] // Режим доступа: http://lib4all.ru/base/B3139/B3139Part1-3.php
3. Экстремальная деятельность человека [Электронный ресурс] // Режим доступа: http://www.extreme-edu.ru/content/1-30-2014g
4. By Murray G. Phillips and Alexander Paul Roper “The History of Physical Education“. 2007. S. - 84.
5. Earle F. Zeigler “Sport and Physical Education in the Middle Ages”. – 2006. S. - 253.
6. History of sport – Wikipedia [Электронный ресурс] // Режим доступа: https://en.wikipedia.org/wiki/History_of_sport
7. History and development of physical education and sport [Электронный ресурс] // Режим доступа: http://jamaica-gleaner.com/article/sports/20150929/history-and-development-physical-education-and-sport

Педагогика

УДК 378

аспирант Коценко Вячеслав Николаевич
ФГБОУ ВО «Гжельский государственный университет» (пос. Электроизолятор)

ПСИХОЛОГО - ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ СОВРЕМЕННОЙ МОЛОДЁЖИ

Аннотация. В статье раскрыты аспекты ценностных ориентаций как важнейших компонентов в структуре личности. Показаны подходы в трактовке ценностных ориентаций в современном общественном знании. Автор делает вывод о том, что ценностные ориентации индивида представляют собой основной канал усвоения духовной культуры общества, превращения культурных ценностей в стимулы и мотивы практического поведения людей. Формирование ценностных ориентаций во многом способствует процессу развития личности в целом. Особенно это актуально в юношеском возрасте.

Ключевые слова: ценностные ориентации, социальный опыт, структура личности, общественные идеалы, молодёжь.

Annotation. The article deals with aspects of value orientations as an essential component in the structure of personality. Showing approaches the interpretation of value orientations in the contemporary public knowledge. The author concludes that the value orientations of the individual constitute the main channel of the assimilation of the spiritual culture of the society, the transformation of cultural values in the incentives and motives of practical behavior. Value orientations formation largely contributes to the process of development of the personality as a whole.

Keywords: value orientations, social experience, structure, identity, social ideals.

Введение. Ценностные ориентации являются важнейшей составляющей структуры личности. Они представляют собой наиболее гибкую, предполагающую свободный выбор, а, следовательно, всесторонний учет индивидуальных интересов и потребностей человека, связь между личностью и обществом, его институтами, культурой, ценностями. Понятие «ценностные ориентации» широко используется в современных общественных науках: философии, социологии, психологии.

В философском энциклопедическом словаре представлено следующее описание обозначенного понятия:

«Ценностные ориентации – важнейшие элементы внутренней структуры личности, закрепленные жизненным опытом индивида, всей совокупностью его переживаний и отграничивающие значимое, существенное для данного человека от незначимого несущественного» [5, с. 91-93].

В отличие от глобального философского подхода к проблеме ценностных ориентаций психология определяет это понятие следующим образом. В общей психологии: «Ценностные ориентации – это разделяемые и внутренне принятые личностью материальные и духовные ценности, предрасположенность к восприятию условий жизни и деятельности в их субъективной значимости» [2].

В педагогической психологии: «Ценностные ориентации - детерминированные устремления, желания, потребности человека, выступающие для него в качестве важнейших личных ценностей и целей жизнедеятельности» [4].

В социальной психологии понятие “Ценностных ориентаций” определяется с двух позиций, как: 1) “идеологические, политические, моральные, эстетические и другие основания оценок субъектом действительности и ориентации в ней; 2) способ дифференциации объектов по их значимости. Ценностные ориентации формируются при усвоении социального опыта и обнаруживаются в целях, идеалах, убеждениях, интересах и др. проявлениях личности”.

Изложение основного материала статьи. Анализ приведенных определений позволяет выделить следующие основные характеристики ценностных ориентаций:

1. связаны с жизнедеятельностью человека
2. отражают потребности, желания и устремления личности
3. характеризуют направленность личности
4. отражают систему межличностных отношений
5. являются элементами структуры личности
6. закреплены жизненным опытом индивида и совокупностью переживаний

7. являются главной осью сознания, обеспечивающей устойчивость личности.

Новая, более адекватная парадигма, для которой вполне подходящим представляется понятие «культурно – историческая психология» предполагает, что человек не только изначально находится в социокультурном окружении, но и строит себя из него как из строительного материала. Культура и общество не просто внешние условия, но и материал индивидуального развития, которое заключается в их присвоении, превращении в собственное достояние в элементы личности. Только при такой трактовке понятия ценностных ориентаций может найти свое место в психологии и более того, оказаться незаменимым для понимания ключевых механизмов социализации личности.

Представителем данной парадигмы является Д.А. Леонтьев. Он предлагал соотнести понятие ценностных ориентаций с тремя различными группами явлений и сформулировал представление о трех формах существования ценностей:

-общественные идеалы – выработанные общественным сознанием и присутствующие в нем обобщенные представления о совершенстве в различных сферах общественной жизни;

-предметное воплощение этих идеалов в деяниях или произведениях конкретных людей;

-мотивационные структуры личности, побуждающие ее к предметному воплощению в своем поведении и деятельности общественных ценностных идеалов.

Эти три формы переходят одна в другую. Эти переходы можно представить следующим образом: общественные идеалы усваиваются личностью и начинают побуждать ее активность, в процессе которой происходит предметное воплощение этих моделей: предметно воплощенные ценности в свою очередь становятся основой для формирования общественных идеалов по бесконечной спирали [3, с. 17].

Ценности личности, так же как и ценности группы, скорее являются конкретизацией ценностей общества, причем вид этой конкретизации зависит как от позиции личности в социальной системе, так и от уровня ее развития. Таким образом, личностные ценности являются генетически производными от ценностей социальных групп и общностей разного масштаба. Селекция, присвоение и ассимиляция индивидом социальных ценностей опосредуется его социальной идентичностью и ценностями референтных для него малых контактных групп, которые могут быть как катализатором, так и барьером усвоения ценностей. Личностные ценности выступают как внутренние носители регуляции, укорененные в структуре личности.

Другой подход к пониманию ценностных ориентаций представляет В.А. Ядов. Он говорит о ценностных ориентациях как об элементе структуры личности. Включение ценностных ориентаций в структуру личности позволяет уловить общие социальные детерминанты мотивации поведения, истоки которой следует искать в социально экономической природе общества, его морали, культуре, в особенностях социально - группового сознания той среды, в которой формировалась социальная индивидуальность и где протекает повседневная деятельность человека [6, с. 234].

В последнее время все больший интерес привлекает к себе теория ценностных ориентаций личности как многомерной нелинейной системы[1,с.39]. Автор данной теории говорит о том, что система ценностных ориентаций обладает сложной иерархической структурой, элементы которой прослеживаются в конкретных видах общественных отношений.

Как отмечают учёные, ценности - это значимые для личности объекты и явления окружающей действительности, определяющие ее направленность и мотивацию деятельности. Чрезвычайно важным свойством системы личностных ценностей является многомерность, заключающаяся в том, что критерий их иерархии – значимость для личности - отражает различные содержательные аспекты, обусловленные влиянием тех или иных форм социальных отношений. В ходе исследования С.С. Бубновой [1] были выделены несколько типов личности, различающихся структурой ценностей - идеалов. Опишем некоторые из них.

1. ***Тип неформального лидера***, для которого значимыми ценностями являются уважение и признание людей, любовь и высокое материальное благосостояние. Отвергаемыми ценностями являются высокий социальный статус и социальная активность. Это достаточно многочисленная группа испытуемых, в основном мужского пола.

2. Вторая по численности группа в основном женская. Этот тип личности был назван авторами ***гуманистическим,*** поскольку кластер значимых ценностей составляют гуманизм, помощь другим людям, любовь, общение, здоровье. Для этого типа личности характерно отвержение высокого социального статуса и социальной активности. В число индифферентных ценностей входят познание и высокое материальное благосостояние. В целом, таким людям свойственна альтруистическая направленность, связанная с ближайшим социальным окружением: семьей и близкими людьми. Основные ценности – создание атмосферы любви и взаимопомощи в этой сфере. Такие ценности обычно характерны для женщин, мужчины же выделяют их как значимые в том случае, если отвергают ценности социального характера: завоевание уважения и признания людей и высокого статуса в обществе.

3. ***Тип личности с доминированием материальных ценностей***. В нем выделяют два подтипа:

- с преобладанием ценностей общественного признания и уважения людей, высокого социального статуса и материального благосостояния – *тип руководителя;*
- с доминированием материальных ценностей, наслаждения прекрасным и удовольствия – *гедонистический тип.*

4. ***Тип формального лидера.*** В число значимых ценностей входит завоевание высокого социального статуса. Интересно, что при этом ценность завоевания уважения людей не является значимой. Отвергается эстетическая ценность.

5. ***Познавательный тип.*** Для этих лиц ценность, занимающая первое в кластере значимых, - познание. Обычно она объединяется в этом кластере с завоеванием уважения людей или высоким социальным и материальным благосостоянием. В данном случае познание воспринимается не как самоцель, а как средство влияния на других людей и завоевания определенного социального положения.

6. ***Эстетический тип.*** В кластер значимых ценностей входят ценности поиска и наслаждения прекрасных и любовь. Основное отличие от «гуманистов» заключается в том, что характерная для последних альтруистическая направленность, помощь людям для эстетического типа либо не значима, либо отвергается.

В отечественной психологии ценностные ориентации рассматривались в основном внутри личностных образований – личностных смыслов. Ценности, как и другие личностные образования (направленность, установки, убеждения) рассматриваются как результат отражения в сознании человека общественных

отношений и социально- экономических условий жизни. Ценности взаимосвязаны, находятся в динамическом равновесии и соотносятся друг с другом по признаку личностной значимости. В качестве базового отношения, определяющего индивидуальную структуру ценностных ориентаций, выступает их относительная значимость для личности.

Особое значение четко выстроенная система ценностей личности приобретает в юности. По утверждению Е.И. Головаха, "планируя будущее, намечая конкретные события - планы и цели, человек исходит, прежде всего, из определенной иерархии ценностей, представленной в его сознании" [7, с. 258]. Несформированность представлений человека о будущем - результат несогласованности ценностных ориентаций, когда человек не может осуществить выбор наиболее значимых сфер жизнедеятельности [7]. Когда равные по значимости ценности конкурируют в сознании человека, возникает ситуация неопределенности жизненного выбора, человеку трудно определить первоочередные направления деятельности. Е.И. Головаха указывает на близость жизненных целей и планов, ориентаций и перспектив, то есть совокупности представлений человека об основных линиях его жизненного пути.

Представления о сравнительно отдаленном будущем в профессиональной, семейной и других сферах жизнедеятельности сформированы у человека уже к 14-15 годам. Юноши и девушки проявляют реалистичность в жизненных притязаниях, связанных с будущей профессиональной деятельностью и семьей. Однако в сфере образования, социального продвижения и материального потребления их притязания менее реалистичны. Более высокий уровень притязаний в этих сферах не всегда подкрепляется соответствующими профессиональными устремлениями.

Профессиональное самоопределение, - "событие, в корне меняющее дальнейшее течение жизни и влияющее отнюдь не только на ее профессиональную составляющую. Оно существенно влияет и на брачно-семейные перспективы, и на материальное благосостояние, и на психологическую гармонию, самооценку и взаимоотношения с самим собой, и на местожительство, поездки и переезды, и на многое другое - трудно назвать хоть один аспект образа жизни, на который не влиял бы, причем самым существенным образом, выбор профессии, сделанный после окончания школы" [9, с. 59]. Чтобы сделать оптимальный выбор в ситуации профессионального самоопределения, необходимо обладать навыками построения воображаемой картины взаимосвязи жизненных событий и экстраполяции этой картины в будущее. Имеющиеся данные позволяют усомниться в том, что познавательная сфера у всех выпускников школы готова к таким сложным действиям [9]. "Старшеклассник часто не знает, чего он хочет, кем бы он хотел быть. Знание об огромном множестве профессий не делает их автоматически альтернативами для профессионального самоопределения; реальными альтернативами они, становятся лишь тогда, когда приобретают для выпускника определенный смысл, т.е. вписываются им в контекст его жизненного мира" [9, с. 60].

Студенчество определяется как особая социальная группа, характеризующаяся специально организованными, пространственно и временно структурированными бытием, условиями труда, быта и досуга, социальным поведением и психологией, системой ценностных ориентаций. По Э. Эриксону, пребывание в ВУЗе является "законодательно закрепленной отсрочкой" в принятии человеком роли взрослого, которую он в контексте формирования ценностной системы называет "психосоциальным мораторием" [10, с. 230]. Однако, по мнению большинства авторов, именно период обучения считается для человека наиболее важным в плане происходящего в это время профессионального и личностного самоопределения, становления его как личности.

Возможно, именно вузовская среда (или среда в условиях средне- профессионального учебного учреждения) создает необходимые условия для личностного роста и формирования высшего, автономного уровня системы ценностей. Содержание ценностей в большой степени зависит от культурного контекста и исторического периода, в котором живёт подрастающее поколение.

Общество предъявляет молодым специалистам все новые требования, призывая к возрождению и развитию национальной культуры, национального образования, целью которого является формирование достойного представителя культуры своей страны. Воспитание профессионала это не только вооружение его системой специализированных знаний, технологий, но и приобщение к ценностям, идеалам отечественной культуры. Значимую роль при выстраивании системы ценностей играет преподаватель, который обязан быть носителем и транслятором подлинно гуманистических, конструктивных ценностей и образцом ценностно-самоопределившейся личности. Основное содержание идеальной модели ценностных ориентаций современных студентов вузов должно включать в себя:

– сохранение жизни и здоровья как высших жизненных ценностей;

– первостепенность духовно-нравственных опор, таких как счастье, любовь, хорошая семья, будущее детей, дружба, что особенно важно в условиях нестабильности и жизненной среды;

– образованность, хорошую работу и хорошее материальное положение;

– конкурентоспособность, стремление к профессиональной самореализации, строящихся на уверенности в себе, предприимчивости, самостоятельности, упорстве, ответственности, самосовершенствовании (в условиях появления новых возможностей, ужесточения конкуренции и требований к профессионализму);

– креативность, развитие своих способностей и индивидуальности, сохранение духовной независимости и самоуважения (поскольку в настоящее время востребованы способности принимать нестандартные решения, создавать оригинальные проекты, критично мыслить, отстаивать свою позицию и т.д.);

– активные социальные контакты и социальная компетентность, то есть установление благоприятных отношений в различных сферах социального взаимодействия, расширение межличностных связей, реализация своей социальной роли (в настоящее время востребовано умение работать в команде, видеть возможные перспективы карьерного роста).

Следовательно, разрешение социально-экономических и образовательно-воспитательных проблем общества предполагает совершенствование аксиологической подготовки будущих специалистов, от которой будут зависеть духовное здоровье нации, уровень аксиологической просвещенности юных граждан, успешность их адаптации к новым социально-экономическим условиям и конкурентоспособность на рынке труда.

Выводы. Таким образом, ценностные ориентации индивида представляют собой основной канал усвоения духовной культуры общества, превращения культурных ценностей в стимулы и мотивы

практического поведения людей. Формирование ценностных ориентаций во многом способствует процессу развития личности в целом. Ценностные ориентации представляют собой наиболее гибкую, предполагающую свободный выбор, а, следовательно, и всесторонний учет индивидуальных интересов и потребностей, форму включения общественных ценностей в механизм деятельности и поведения личности.

Литература:

1. Бубнова С.С. Ценностные ориентации личности как многомерная нелинейная система // Психологический журнал. - 1999. - №5. – С. 38-44.
2. Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А. Психологический словарь – справочник. Мн.: Харвест. - М.: АСТ, 2001. – 576 с.
3. Леонтьев Д.А. Ценность как междисциплинарное понятие: опыт многомерной реконструкции // Вопросы философии. - 1996. - №4. - С. 15-26.
4. Психолого – педагогический словарь. - Ростов – на – Дону:«Феникс», 1998. – 544 с.
5. Радьков В., Тугаринов В.П. Личность и общество. - М.: Мысль, 1965. - С. 91-93.
6. Человек и его работа / под ред. А.Г. Здравомыслова и др. - М.: Мысль, 1967. – 392 с.
7. Психология личности в трудах отечественных психологов. - СПб: Питер, 2000. - 480 с.
8. Алексеева, В.Г. Ценностные ориентации как фактор жизнедеятельности и развития личности // Психологический журн. - 1984. - Т.5. - № 5. - с. 63-70.
9. Абайханов А.Р., Абайханов Р.С., Абдурахманова П.Д., Агарагимова В.К., Айтмагамбетова Р.Х., Асильдерова М.М., Ахметова Б.З., Бесаева А.Г., Бородина Д.С., Выхристюк М.С., Гаджиева П.Д., Джиоева А.Р., Дмитриев М.М., Дубинина Н.В., Дуйсекеева Н.Ж., Ерина И.А., Идрисова П.Г., Исаева Ж.К., Исалгинбаева К.К., Калиев Б.Н., Калкеева К.Р., Карабулатова И.С., Касторнова В.А., Клушина Е.А., Клушина Н.П., и др. // Актуальные проблемы гуманитарных наук: история и современность: коллективная монография – М., 2018
10. Абдурахманова П.Д., Агарагимова В.К., Амамбаева Н. С., Асильдерова М.М., Бен А.М., Гаджиева П.Д., Гадзаова Л.П., Дзидзоева С.М., Ерина И.А., Зембатова Л.Т., Идрисова П.Г., Касторнова В.А., Киргуева Ф.Х., Клушина Е.А., Клушина Н.П. и др. // Личность в современной реальности: педагогические, психологические, лингвистические, правовые аспекты: коллективная монография - М., 2018

Педагогика

УДК: 378.1

кандидат педагогических наук Кравец Ирина Викторовна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Оренбургский государственный педагогический университет» (г. Оренбург)

ОРГАНИЗАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ БАКАЛАВРОВ ПО ДИСЦИПЛИНЕ «МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ»

Аннотация. В статье подчеркивается необходимость рассмотрения вопросов организации самостоятельной работы бакалавров; представлены задания самостоятельной работы в различных формах организации обучения, способствующие усвоению дисциплины «Методика профессионального обучения».

Ключевые слова: самостоятельная работа, виды заданий самостоятельной работы, инструкционная карта.

Annotation. The article emphasizes the need to consider the issues of organizing the independent work of bachelors; presents the tasks of independent work in various forms of organization of training, contributing to the assimilation of the discipline "Methods of vocational training".

Keywords: independent work, types of tasks for independent work, instruction card.

Введение. Реализация компетентностной модели подготовки бакалавров профессионального обучения обусловила необходимость пересмотра организации учебного процесса в вузе. Сегодня увеличение часов самостоятельной работы в учебных планах подчеркивает ее особое значение для усвоения программы дисциплины и требует правильного подхода к ее организации.

Формулировка цели статьи. Целью данной статьи является организация самостоятельной работы бакалавров по дисциплине «Методика профессионального обучения».

Изложение основного материала статьи. В педагогической литературе понятие «самостоятельная работа» не получило однозначного толкования и чаще всего рассматривается как способ организации учебного процесса, метод, средство обучения и как вид учебной и познавательной деятельности.

Мы разделяем мнение профессора Л.С. Гребнева, определяющего самостоятельную работу как совокупность всей самостоятельной учебной деятельности студентов, которая осуществляется под мотивационным управлением преподавателя, рассматривается как основное средство целенаправленного, систематического и познавательного обучения студентов, как средство развития профессиональной компетентности, индивидуальных качеств и способностей [2, с. 42].

Особенности изучаемой дисциплины, ее структура и характер, объем часов на изучение, виды заданий для самостоятельной работы, индивидуальные качества студентов и условия учебной деятельности определяют методику организации самостоятельной работы студентов.

Процесс организации самостоятельной работы студентов включает в себя следующие этапы: 1) подготовительный (определение целей, составление программы, подготовка методического обеспечения и оборудования); 2) основной (реализация программы, использование приемов поиска информации, усвоения, переработки, применения, передачи знаний, фиксирование результатов, самоорганизация работы); 3) заключительный (оценка значимости и анализ результатов, их систематизация, оценка эффективности программы и приемов работы, выводы о направлениях оптимизации труда) [4, с. 198].

Анализ научной литературы, изучение современных тенденций в профессионально-педагогической подготовке бакалавров профессионального обучения, а также личный опыт педагогической деятельности показали существование недостаточной разработанности учебно-методического обеспечения процесса самостоятельной работы бакалавров и подчеркнули необходимость рассмотрения вопросов организации самостоятельной работы бакалавров по дисциплине «Методика профессионального обучения».

Так, в Оренбургском государственном педагогическом университете для бакалавров направления подготовки 44.03.04 Профессиональное обучение (по отраслям) Профиль подготовки Экономика и управление, разработана рабочая программа дисциплины «Методика профессионального обучения», в соответствии с которой выстроено содержание самостоятельной работы. Студентам-бакалаврам предлагается аудиторная (изучение материала, изложенного на лекции, вынесенного на практические и лабораторные занятия и на самостоятельное изучение) и внеаудиторная самостоятельная работа. Внеаудиторная самостоятельная работа включает следующие виды заданий: выполнение индивидуального домашнего задания; оформление отчета по лабораторной работе; написание эссе; подготовка реферата, докладов, сообщений; разработка творческих проектов и презентаций уроков; написание конспекта статьи; анализ статей по актуальным проблемам методики профессионального образования; написание курсовой работы. Следует отметить, что с внедрением современных технологий в образовательный процесс перечень возможных видов самостоятельной работы значительно расширяется.

Рассмотрим задания самостоятельной работы в различных формах организации обучения, способствующие усвоению дисциплины «Методика профессионального обучения».

Ведущей формой учебной деятельности студентов в вузе остается лекция. Считаем, что преподавателю при изложении лекционного материала целесообразно ориентироваться на диалоговые, активные формы обмена мнениями с установлением обратной связи. В качестве доминирующей формы взаимодействия, вслед за Е.А. Ганаевой, мы выделяем лекцию-полилог, сопровождаемую презентациями [1, с. 19]. Взаимодействуя со студентами в режиме полилога, мы предлагаем матрицу опорной схемы, помогающую структурировать беседу, заполняемую в процессе обсуждения. Презентационное сопровождение с использованием слайдов-тезисов усиливает эффект восприятия материала.

Фрагмент опорной схемы «Методика анализа учебной информации»

Структурно-логический анализ _____

Учебный элемент_____

Спецификация учебных элементов

№ п/п	Наименование учебного элемента	Опорное понятие	Новое понятие	Уровень усвоения

Граф учебной информации

I уровень

……...……

II уровень

……

III уровень

……

IV уровень

Структурно-логическая схема

Существенное значение для освоения дисциплины имеют практические и лабораторные занятия, которые углубляют, конкретизируют и расширяют знания, полученные на лекции, обеспечивают студентам-бакалаврам возможность овладеть методическими умениями.

Практическое занятие по теме «Учебно-программная документация подготовки специалистов» включает ряд компетентно ориентированных заданий по уровням самостоятельной работы. На *репродуктивном уровне* задания выполняются по заданному образцу с целью закрепления знаний, формирования первоначальных умений и навыков.

Задание 1. Работая со справочниками и словарями, отразите в таблице 1 сущностную характеристику документов, являющиеся нормативной основой формирования содержания профессионального образования [3, с. 17].

Таблица 1

Нормативная основа формирования содержания профессионального образования

Название документа	Содержательная характеристика документа
Федеральный государственный образовательный стандарт	
Основная профессиональная образовательная программа	
Профессиональный стандарт	
Профессиограмма	
Профессиональная характеристика	
Учебный план	
Учебная программа	

Задание 2. Составьте синквейн на тему «Учебно-программная документация» (табл. 2).

Таблица 2

Синквейн на тему «Учебно-программная документация»

Ключевой слово, заголовок в форме существительного	
Два прилагательных	
Три глагола	
Словосочетание, несущее определенный смысл	
Резюме, вывод (одно слово в форме существительного)	

На *реконструктивном уровне* предлагаются задания, выходящие за пределы типовых задач с целью формирования умений преобразовывать, реконструировать, обобщать ранее приобретенные знания и умения, устанавливать внутрипредметные и межпредметные связи.

Задание 3. Представьте схематично структуру ФГОС СПО.

Задание 4. Проанализируйте учебный план СПО по выбранному вами наименованию специальности. Порядок выполнения действий [3, с. 18]:

а) составьте перечень предметов профессионального цикла (табл. 3).

Таблица 3

Перечень предметов профессионального цикла

Предмет профессиональной подготовки	Количество часов на изучение	Период обучения	Форма контроля ЗУН

б) рассмотрите планирование учебных часов на изучение дисциплин специализации. Определите количество отведенных часов на изучение предметов в неделю, полугодие, год. Данные занесите в таблицу 4.

Таблица 4

Количество часов, отводимых на изучение предметов в неделю, полугодие, год

Предметы	1-й курс		2-й курс		3-й курс	
	Семестр					
	I	II	III	IV	V	VI
	Количество недель					
	Количество часов в неделю					

в) Разработайте сетевой график распределения учебных часов на 20__ 20__ учебный год (табл. 5).

Таблица 5

Сетевой график распределения учебных часов на 20_-20_ уч. год,
2 семестр 1 курс, отделение _____

№ п/п	Дисциплина	Лекции	Практические	ФИО преподавателя	Январь			Февраль				Март				Апрель				Май			Зачеты	Экзамены

Задания *творческого уровня* направлены на освоение принципиально новых для бакалавра знаний и формирование навыков научного исследования.

Задание 5. Разработайте рабочую программу учебной дисциплины профессионального цикла, указав:

- цель и задачи освоения дисциплины;
- место дисциплины в структуре образовательной программы;
- компетенции обучающегося, формируемые в результате освоения дисциплины, и показатели их оценки;

- содержание и структуру дисциплины: трудоемкость дисциплины и виды учебной работы; содержание теоретических, практических, лабораторных и др. занятий; формы контроля;
- образовательные технологии, используемые при реализации различных видов учебной работы;
- оценочные средства текущего контроля успеваемости, промежуточной аттестации и реализуемых в дисциплине компетенций;
- учебно-методическое, информационное и материально-техническое обеспечение дисциплины.

Руководство лабораторными работами по дисциплине «Методика профессионального обучения» осуществляется в форме инструктирования, основной задачей которого является создание у бакалавров ориентировочной основы деятельности для наиболее эффективного выполнения задания. Инструкционная карта самостоятельной работы представляет собой сформулированные письменные указания выполнения соответствующих практических заданий.

Приведем пример инструкционной карты самостоятельной работы на лабораторном занятии.

Инструкционная карта к лабораторной работе № 7

Дисциплина «Методика профессионального обучения»

Курс __III__ *группа* _____ *дата* _____

Тема: «Методика разработки контрольно-оценочного материала».

Цель работы: сформировать методические умения по разработке контрольно-оценочных материалов.

Обучающийся должен:

- знать определение понятия «контрольно-оценочный материал» и его классификацию;
- уметь составлять в различных формах контрольно-оценочный материал;
- владеть методикой отбора заданий для различных видов контроля профессиональных знаний и умений.

Методическое обеспечение: рабочая программа дисциплины, учебная литература по дисциплине.

Литература:

1. Кравец, И.В. Разработка оценочных средств для текущей и промежуточной аттестации бакалавров по дисциплине «Методика профессионального обучения» / И.В. Кравец // Современные инновационные образовательные технологии в информационном обществе / Материалы VII Междунар. заоч. науч.-метод. конф. – Пермь, 2015. – Т. 2. – С. 118-122.
2. Методика профессионального обучения: схемы, таблицы, комментарии: учебное пособие для вузов / И.В. Осипова [и др.]. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та. – 2010. – 147 с. [Электронный ресурс]. URL: http://pdf.knigi-x.ru/21pedagogika/92775-1
3. Степанова-Быкова, А. С. Методика профессионального обучения [Электронный ресурс]: курс лекций / А. С. Степанова-Быкова, Т. Г. Дулинец. – Электрон. дан. (4 Мб). – Красноярск: ИПК СФУ, 2009. URL: http://files.lib.sfu-kras.ru/ebibl/umkd/1513/u lecture.pdf
4. Эрганова, Н.Е. Методика профессионального обучения: учеб, пособие для студ. высш. учеб. Заведений / Н.Е. Эрганова. М.: Издательский центр «Академия». – 2007. – 160 с. [Электронный ресурс]. URL: http://nashaucheba.ru/v18288

Ход лабораторной работы

1. Методические указания по выполнению лабораторной работы.

Лабораторная работа состоит из 7 заданий. На выполнение всех заданий отводится 90 минут учебного времени. Запишите в тетрадь дату занятия, тему, номер задания, ответ на него.

2. Выполнение лабораторной работы.

2.1 Актуализация знаний:

Ответьте на вопросы для самоконтроля (устно):

1. Дайте определение понятию «контрольно-оценочный материал».
2. На какие виды делятся контрольно-оценочные материалы?
3. Назовите структуру контрольно-оценочного материала.
4. Какова цель использования контрольно-оценочного материала.
5. Назовите предъявляемые требования к контрольно-оценочным материалам.
6. С какой целью при составлении контрольно-оценочных материалов необходимо выбирать вид контроля?

2.2 Выполнение заданий:

- в задании № 1 сформулированный ответ отразите в тетради;
- в задании № 2 разработайте две таблицы и заполните их в тетради;
- в задании № 3 восполните пробелы;
- в задании № 4 вставьте недостающую информацию;
- в задании № 5 примеры отразите в тетради;
- в задании № 6 результат конструирования представьте в виде таблицы в тетради;
- в задании № 7 решение ситуативной задачи запишите в тетрадь.

Задание № 1

Сформулируйте правило, являющееся единым при составлении контрольно-оценочных материалов.

Задание № 2

Сконструируйте текст терминологического диктанта по теме дисциплины на основе составленной спецификации учебных элементов.

Задание № 3

Перечислите правила формулировки вопросов:

1. ;
2. ;
3. ;
4. ;
5. ;
6. _____.

Задание № 4

Глаголы «дайте определение …», «опишите метод (назначение, состояние) …», «дайте характеристику …» употребляются при составлении _____ контрольно-оценочных материалов;

Глаголы «уточните…», «составьте перечень…», «сравните …», «выделите …», «определите …», «приведите пример …» употребляются при составлении _____ контрольно-оценочных материалов;

Глаголы «объясните …», «обоснуйте …», «проанализируйте …» употребляются при составлении _____ контрольно-оценочных материалов;

Задание № 5

Составьте систему контрольных вопросов по теме дисциплины.

Задание № 6

Разработайте тесты контроля знаний и умений обучающихся по теме дисциплины.

Задание № 7

Ситуативная задача

После завершения изучения темы преподаватель раздал обучающимся контрольно-оценочные материалы. Ознакомившись с ними, обучающиеся стали поднимать руки и переспрашивать, а правильно ли они поняли формулировку задания. Какие были нарушены требования к контрольно-оценочным материалам? Ваши дальнейшие действия.

3. Контроль.

Подготовьте тетрадь с письменными ответами для сдачи на проверку, вложив в нее инструкционную карту.

Организованные практические и лабораторные занятия по нарастанию сложности выполняемых заданий позволяют студентам-бакалаврам раскрыть и проявить свои способности, свой личный потенциал, испытывать положительные эмоции от переживания собственного успеха в учении.

Успешность внеаудиторной самостоятельной работы по дисциплине «Методика профессионального обучения» определяется подготовленностью бакалавров к ее выполнению и эффективностью управления самостоятельной работой. В этом случае необходимо систематизировать и структурировать материал для освоения вне аудитории, проводить контроль качества проделанной самостоятельной работы.

Примерами внеаудиторной самостоятельной работы могут быть следующие задания:

Задание 1. По материалам статьи письменно ответьте на вопросы.

Авдеева, С.М. Федеральный реестр примерных образовательных программ СПО / С.М. Авдеева, С.В. Алексахин, О.А. Ладынина, В.А. Тармин // Среднее профессиональное образование. – 2017. – № 10. – С. 27. [Электронный ресурс]. URL: http://www.portalspo.ru/journal/images/Journals/2017/SPO_10_2017.pdf

Вопросы:

1. Какова цель формирования Реестра примерных основных образовательных программ СПО?
2. Что содержит Реестр примерных основных образовательных программ СПО?
3. Какие дополнения, существенно расширяющие возможности пользователей были внесены в структуру реестра и Положение о реестре?
4. На каком сайте любой желающий в любое время сможет увидеть полную и актуальную информацию обо всех утвержденных примерных программах в соответствии с Перечнем профессий и специальностей СПО?

Задание 2. Напишите реферат на тему «Проблемы проектирования учебно-программной документации».

Задание 3. Подготовьте рецензию на научную статью.

Маркова, С.М. Взаимодействие базовой и инвариантной частей структуры учебных программ профессионального образования / С.М. Маркова, С.А. Цыплакова // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2016. - №5. – С. 115-117. [Электронный ресурс]. URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_25862999_50417001.pdf (дата обращения 28.11.2018).

Задание 4. Разработайте презентацию по теме «Методика проведения тренинга».

Задание 5. Разработайте комплекс оценочных средств с критериями оценки видов заданий по одной теме дисциплины в соответствии с логикой изложения учебного материала.

Задание 6. Напишите эссе по теме «Сущность понятий «контрольно-оценочные материалы», «контрольно-измерительные материалы».

Задание 7. Спроектируйте индивидуальный образовательный маршрут обучающегося по дисциплине профессионального цикла. Порядок выполнения задания:

а) ознакомьтесь с требованиями ФГОС СПО;

б) опираясь на примерные учебные планы специальности и профиля, составьте индивидуальный план обучающегося (табл. 6);

в) выберите из индивидуального учебного плана дисциплину профессионального цикла, ознакомьтесь с программой дисциплины;

г) определите последовательность изучения модулей/разделов/тем дисциплины;

д) составьте не менее 6 дифференцированных учебных заданий базового уровня сложности и не менее 4 заданий повышенного уровня сложности в рамках каждого модуля/раздела/темы.

е) выберите формы представления результатов соответственно разработанным заданиям;

ж) опираясь на выше изложенные задания, заполните таблицу 7.

Таблица 6

Индивидуальный учебный план обучающегося на _____ учебный год

Специальность						
Профиль						
ФИО обучающегося						
№ студенческого билета						
Курс						
Учебная группа						
Индекс	Наименование дисциплины	ЗЕТ		Отметка преподавателя		Кафедра
		Сем. 5	Сем. 6	Сем. 5	Сем. 6	
Б1.В.ОД.1	Внешнеэкономические отношения	3				
Б1.В.ОД.13	Маркетинг		3			
…						
Итого за семестр						
Итого за год						

Дата _____ личная подпись обучающегося
Согласовано:
Подпись преподавателя/куратора/тьютора _____

Таблица 7

Индивидуальный образовательный маршрут обучающегося
(на примере одного модуля/раздела/темы)

Модуль/ раздел/ тема	Кол-во часов	Сроки выпол-нения	Ключевые теорети-чес-кие понятия	Практикум	Уровень сложности	Форма отчетности		При-меча-ние
						Проме-жу-точная	итоговая	

По окончанию изучения одного из модулей, бакалаврам был задан вопрос «Удовлетворяет ли Вас существующая организация внеаудиторной самостоятельной работы по данной дисциплине?» 72,3 % опрошенных ответили «нет», 14,9 % затруднились ответить, оставшиеся 12,8 % дали положительный ответ. На следующий вопрос «Какую помощь Вы ожидаете от преподавателя в плане организации самостоятельной работы по дисциплине?», мы получили ответы:

- «Нам нужна постоянная педагогическая помощь, так как не получается творчески осмысливать полученную информацию по дисциплине, проявлять оригинальность при решении методических проблем» (23,7 %);
- «Необходима ситуативная помощь, потому что не всегда знаем как правильно работать с научной и учебной литературой» (30,7 %);
- «Не хватает методических рекомендаций по выполнению разных видов самостоятельной работы» (45,6 %).

Таким образом, встал вопрос о необходимости разработки учебно-методического обеспечения по дисциплине. С целью методической помощи в организации внеаудиторной самостоятельной работы на кафедре менеджмента и методики преподавания экономических дисциплин ОГПУ было создано учебно-методическое пособие по дисциплине «Методика профессионального обучения», в котором представлены компетентно ориентированные задания по уровню сложности для самостоятельного изучения теоретического курса, темы рефератов, тренировочные тесты, оценочные средства для проведения промежуточной аттестации, темы курсовой работы, методические рекомендации по работе с учебной и научной литературой, по написанию реферата, по анализу конкретных ситуаций, по подготовке к тестированию, список рекомендуемой литературы.

Выводы. Таким образом, организация самостоятельной работы бакалавров по дисциплине «Методика профессионального обучения» с использованием разнообразных видов заданий самостоятельной работы направлена на улучшение практической подготовки бакалавров профессионального обучения и способствует повышению интереса к усвоению данной дисциплины.

Литература:

1. Ганаева, Е.А. Повышение квалификации руководителей: маркетингово-технологический подход // Высшее образование в России. – 2005. - № 12. – С. 16-21. [Электронный ресурс]. URL. http://vovr.ru/upload/12-05.pdf
2. Гребнев, Л.С. Высшее образование в Болонском измерении: российские особенности и ограничения / Л.С. Гребнев // Высшее образование в России. – 2004. – № 1. – С. 36–42. [Электронный ресурс]. URL. http://www.vovr.ru/arhiv2000-04.html
3. Кравец, И.В. Методика профессионального обучения: учеб.-метод. пособие / И.В. Кравец. – Оренбург: Агентство «Пресса», 2015. – 112 с. [Электронный ресурс]. URL. http://rucont.ru/efd/323892

4. Старикова, Л.Д. Проектирование самостоятельной работы студентов по дисциплине «Методика профессионального обучения» / Л.Д. Старикова // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2013. – 9. – С. 197- 203. [Электронный ресурс]. URL. ftp://ftp.cspu.ru/upload/archiv-vestnik/2013/2013_9.pdf

Педагогика

УДК: 378.4

кандидат исторических наук, доцент Крайсман Наталья Владимировна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
«Казанский национальный исследовательский технологический университет» (г. Казань);
кандидат филологических наук, доцент Семушина Елена Юрьевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
«Казанский национальный исследовательский технологический университет» (г. Казань);
кандидат технических наук, доцент Валеева Эльвира Энверовна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
«Казанский национальный исследовательский технологический университет» (г. Казань)

К ВОПРОСУ О ПОДГОТОВКЕ К СДАЧЕ МЕЖДУНАРОДНЫХ ЭКЗАМЕНОВ ПО ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В ТЕХНОЛОГИЧЕСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ

Аннотация. В статье рассматривается опыт Казанского национального исследовательского технологического университета в реализации программы профессиональной переподготовки «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации». Одной из особенностей данной программы является включение в нее специальной дисциплины по подготовке к сдаче международных экзаменов на знание иностранных языков, что вызвано современными требованиями, предъявляемыми к обучающимся при подаче заявок на международные стажировки и обучение за рубежом. Авторы анализируют структуру и методику обучения навыкам успешной сдачи международных экзаменов по английскому языку (TOEFL) и французскому языку (DELF), реализуемую в рамках данной программы.

Ключевые слова: программа профессиональной переподготовки, международные экзамены, TOEFL, DELF, английский язык, французский язык.

Annotation. The paper presents the experience of Kazan National Research Technological University in implementing the Program of Professional Development “Translator for Professional Communication”. One of the distinctive features of this program is that it includes the specific course developed for training students to pass the international foreign language exams. This is caused by the modern requirements for people who are going to apply for international internships and study abroad. The authors focus on the structure and teaching methods, which help students to master the skills necessary to pass TOEFL and DELF tests successfully.

Keywords: program of professional development, international exams, TOEFL, DELF, the English language, the French language.

Введение. В современном мире знание иностранных языков становится одним из важных критериев конкурентоспособности специалиста, включая не только гуманитарные направления подготовки, но также и подготовку высококвалифицированных инженерных кадров. Трехуровневая система обучения в вузах позволило расширить диапазон и структуру иноязычной подготовки в бакалавриате, магистратуре и аспирантуре [1]. Однако качество обучения иностранным языкам в технических вузах остается недостаточно высоким в связи с небольшим объемом учебной нагрузки и низким уровнем школьной подготовки обучающихся. Для решения этой проблемы многие технологические университеты, реализующие неязыковые программы, предлагают программы дополнительного образования. В Казанском национальном исследовательском технологическом университете накоплен большой опыт по разработке и реализации дополнительных профессиональных программ профессиональной переподготовки и повышения квалификации для студентов и аспирантов технических направлений подготовки [2]. Данные образовательные программы позволяют студентам КНИТУ получить дипломы с присвоением дополнительной квалификации «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации» и приобрести знания по иностранным языкам, необходимые для работы на химических и нефтехимических предприятиях России.

Все большую популярность среди обучающихся вузов приобретает возможность стажировок и обучение в магистратуре в зарубежных университетах. Это приводит к необходимости усиленной иноязычной подготовки, так как одним из обязательных параметров приема заявки в зарубежный университет является успешная сдача международных экзаменов по иностранным языкам. Для поступления в англоязычные университеты необходимо пройти тест TOEFL (Test of English as a Foreign Language – Тест по английскому языку как иностранному) [3] или IELTS (International English Language Testing System – международная система тестирования по английскому языку) [4]. Франкоязычные университеты принимают заявки только при наличии диплома DELF по французскому языку [5]. В связи с этим назрела необходимость пересмотра содержания учебных планов по дополнительным образовательным программам и введения специальных дисциплин по подготовке к сдаче международных экзаменов.

Изложение основного материала статьи. С 2012 года в КНИТУ реализуется программа профессиональной переподготовки «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации». Основной целью данной программы является подготовка высококвалифицированных специалистов-переводчиков, обладающих навыками двустороннего письменного и устного переводов для осуществления деловой коммуникации в узкоспециализированной области науки и промышленности, а также формирование знаний и умений для сдачи международных экзаменов по английскому и французскому языкам.

Программа рассчитана на два года (4 семестра) и включает в себя следующие дисциплины:

- практика речи;
- практические основы перевода;
- компьютерный перевод;

- специализированный профессионально-ориентированный перевод;
- устный перевод;
- деловой иностранный язык;
- навыки презентационной деятельности;
- подготовка к сдаче международных экзаменов по английскому или французскому языку.

Дисциплина «Практика речи» формирует умения и навыки устного и письменного общения, включая грамматические, лексические и стилистические особенности иностранного языка. Дисциплины «Практические основы перевода», «Компьютерный перевод», «Устный перевод» направлены на развитие навыков и умений устного и письменного перевода с иностранного языка на русский язык и наоборот с использованием компьютерных технологий. Дисциплина «Специализированный профессионально-ориентированный перевод» включает в себя формирование умений и навыков устного и письменного перевода в области химических и нефтехимических технологий, что соответствует будущей профессиональной деятельности обучающихся. Для развития деловой иноязычной коммуникации разработана дисциплина «Деловой иностранный язык», которая формирует навыки и умения деловой переписки, устных переговоров, оформления документации, резюме, визитных карточек на иностранном языке. Развития навыков презентационной деятельности также включены в учебный план программы для обучения искусству устного доклада и успешной передачи информации большой аудитории на иностранном языке.

Дисциплина, разработанная для подготовки к сдаче международного экзамена по иностранному языку, включена в четвертый семестр учебного плана программы и составляет 72 часа. Данная дисциплина изучается на основе знаний выше указанных дисциплин, так как для подготовки к сдаче международных экзаменов необходим высокий уровень владения языком.

Подготовка к сдаче международного экзамена TOEFL. Введение данного предмета в учебный план обусловлено повышенным интересом со стороны студентов к программам международного обмена, среди которых наиболее популярны программы Fulbright, Алгарыш, Global education, и т.д. В 2013 году только два выпускника программы «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации» сдали экзамен TOEFL. Однако к 2017 году количество студентов, изучающих английский язык в рамках данной программы, успешно сдали данный экзамен возросло до 10 человек. Тест TOEFL iBT – стандартизированный экзамен, который представлен Educational Testing Service (ETS) для определения уровня знания английского языка неанглоязычных иностранцев. Экзамен состоит из четырех разделов: Reading (Чтение), Listening (Аудирование), Speaking, Writing. Тест iBT длится 4,5 часа.

Для того, чтобы студент сдал экзамен на достаточное количество баллов, необходимый минимальный уровень для начала занятий – Intermediate. Студенту необходимо в результате иметь высокий уровень владения английским языком по следующим аспектам: аудирование, говорение, чтение и письмо.

Обучение составляет 4 академических часа в неделю, причем в расписании занятия ставятся вместе, чтобы было время отработки всех четырех разделов по очереди. Необходимо отметить, что обучение проходит более эффективно, если студент при окончании среднего учебного заведения сдавал Единый государственный экзамен по английскому языку, так как задания ЕГЭ и TOEFL имеют высокую степень схожести. При организации работы на занятии желательно учитывать, что в группе имеются студенты, которые не планируют в ближайшем будущем сдавать международный экзамен, а используют данные часы как дополнительная отработка коммуникативных навыков.

При обучении Аудированию (Раздел Listening) проверяется способность понимать английский язык на слух. В рамках теста представлены два типа отрывков: лекция и диалог. Понимание темы беседы не предполагает наличие у слушающего специальных знаний по предмету. Здесь можно выделить два основных типа беседы: разговор в офисе (студент беседует с профессором) и разговор с сотрудником студенческого кампуса. В данном случае преподаватель акцентирует внимание на подготовке к правильному ответу на один из следующих вопросов: понимание основной идеи текста (main idea), понимание деталей (detail), понимание почему была представлена информация (function), понимание мнения говорящего (stance), организация высказывания (organization), понимание скрытой информации (inference).

Раздел Speaking проверяет способность говорить на английском языке согласно определённой коммуникативной задаче. Именно построение грамотного высказывания с содержательной точки зрения представляет наибольшую сложность для студента. Обучение проводится по следующим направлениям: свободное высказывание (ответ на вопрос, выбор из двух предложенных вариантов) и интегрированное высказывание (сочетание информации представленной в виде чтения и аудирования).

Раздел Reading проверяет способность тестируемого читать и понимать английский язык. Фрагменты для чтения подбираются согласно следующим темам: наука, история, искусство, литература, экономика и т.д. В первую очередь, тренируются следующие типы вопросов: выбор правильной лексической единицы (vocabulary), перефраз предложения (paraphrasing a sentence), определение лексической единицы, которую замещает местоимение (referent), вставить предложение в отрывок (inserting a sentence), вопрос на понимание деталей (detail of fact), вопрос на отсутствующую информацию (negative fact), понимание скрытой информации (inference), вопрос на причину использования информации (rhetorical purpose), резюме (summary), заполнение таблицы (table completion).

Раздел Writing проверяет способность тестируемого создавать письменные тексты требуемого объема согласно поставленной задаче. В данном разделе предлагается выполнить два задания: интегрированное задание (ответ основывается на анализе текстов для чтения и аудирования) и свободное письменное высказывание (высказывание своей точки зрения на определенную проблему). Именно данное задание является наиболее сложным для подготовки, так как решение коммуникативное задачи согласно плану и в рамках определенного объема требует не только знания английского языка, но и развитого логического мышления. Соответственно, отработке письменной речи необходимо уделать значительное количество времени на занятии. Второе задание практически полностью совпадает с заданием 40 контрольно-измерительных материалов ЕГЭ по английскому языку, что несколько облегчает подготовку.

Подготовка к международному экзамену по французскому языку DELF. В Республике Татарстан уже шесть лет работает программа софинансирования Посольства Франции в РФ с Министерством образования и науки Республики Татарстан Henri Poincaré на обучение по магистерским программам во французских вузах. Эта программа осуществляется в рамках стипендиальной программы «Алгарыш». Одно

из основных требований участия студентов в этой программе – владение французским языком на уровне B2 общеевропейских компетенций владения иностранным языком. Поступление осуществляется с помощью Campus France (Французский государственный центр информации по вопросам получения высшего образования во Франции) [6, 7].

Уровень французского языка определяется при сдаче международного экзамена по французскому языку DELF/DALF: DELF (Diplôme d'études en langue française); DALF (Diplôme approfondi de langue française). DELF и DALF состоят из шести разных дипломов, которые соответствуют шести уровням Общеевропейских компетенций владения иностранным языком (или Единым европейским языковым стандартом. Дипломы DELF/DALF признаются во всех учебных заведениях за рубежом. Результаты экзамена DELF/DALF действительны всю жизнь.

В рамках программы «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации (французский язык)» проводятся практические занятия по подготовке к сдаче экзамена DELF (уровень B2). Во время этих занятий студенты заранее знакомятся со структурой экзамена, выполняют стандартные задания необходимого уровня. Это позволяет не только обратить внимание на свои слабые места, но и научиться эффективно планировать свою работу во время экзамена. Экзамен DELF (уровень B2) состоит из 4 частей, а именно: понимание устной речи, понимание письменного текста, умение писать на языке, умение говорить на языке. Преподаватели объясняют структуру каждой части экзамена, проделывают подготовительные задания к экзамену столько раз, сколько необходимо студентам для освоения материала.

Уровень B2 владения французским языком необходим для обучения во французском университете и дает возможность понимания лекций и практических занятий, понимания организационной и административной университетской системы, владения письменной речью (составление заметок во время лекций, написание анализа, комментариев, эссэ и т.п.). Все вышесказанное тражено в общеевропейских компетенциях владения иностранным языком [8]. Дескрипторы европейских компетенций дают возможность построить систему языковой подготовки на практических занятиях по французскому языку так, чтобы как можно больше приблизить ее к тем требованиям, которые предъявляются к студенту, обучающемуся во французском университете, что способствует интеграции студентов в университетскую среду Франции.

Во время занятий по подготовке к сдаче DELF (уровень B2) преподаватели помогают получить необходимые советы и оценить уровень знания, научиться избегать типичных ошибок, понять систему выставления баллов за экзамен, научиться составлять и редактировать типично французские тексты, понять и представить порядок проведения экзамена. Обучение проводят преподаватели, хорошо знакомые со структурой и содержанием экзаменов, которые являются экспертами по международному экзамену DELF/DALF. Преподаватели подбирают и используют на занятиях недавно изданные и эффективные учебники и пособия для подготовки к экзаменам, например, учебники издательств Editions DIDIER, Hachette, Clé International, Difusion FLE, также дают ценные советы, знакомят со стратегиями, которые будут полезны на экзамене. Занятия проходят в небольших группах 4-8 человек по вечерам в будни 2 раза в неделю. Перед началом подготовки к экзамену проводятся тестирование для определения уровня языка. В конце подготовки проделывается пробный экзамен с выставлением баллов и студенты видят на какие баллы они могут рассчитывать при сдачи экзамена DELF.

Выводы. Включение в программу профессиональной переподготовки «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации», реализуемой в Казанском национальном исследовательском технологическом университете, специальной дисциплины по подготовке к сдаче международных экзаменов по английскому и французскому языкам позволило расширить диапазон знаний, навыков и умений по иностранным языкам у обучающихся неязыкового вуза; увеличить количество студентов, успешно сдавших международные экзамены по английскому и французскому языкам; интенсифицировать академическую мобильность студентов КНИТУ; выпускникам КНИТУ продолжить свое образование в ведущих мировых университетах по инженерным направлениям подготовки; расширить лингвистические знания и умения слушателей программы за рубежом. Успешная сдача международных экзаменов по иностранным языкам дает уникальную возможность слушателям программы профессиональной переподготовки «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации» обучаться за рубежом, тем самым расширяя диапазон инженерных и лингвистических знаний, необходимых для высокого уровня переводческой деятельности в узкоспециализированной области науки и техники.

Литература:

1. Валеева Э.Э. Структура и содержание дисциплин по иностранным языкам в рамках компетентностного подхода / Э.Э. Валеева // Казанский педагогический журнал. – 2016. – № 6 (119). – С. 129-132.
2. Шагеева Ф.Т., Храмова А.Ю., Крайсман Н.В. Дополнительное профессиональное образование как потенциал для развития академической мобильности будущих инженеров. / Ф.Т. Шагеева, А.Ю. Храмова, Н.В. Крайсман // Дополнительное профессиональное образование в стране и мире. – 2013. – № 5 (5). – С. 26-29.
3. Балуян С.Р. Из истории языковой текстологии: тест TOEFL / С.Р. Балуян // Известия ЮФУ. Технические науки. – 2010. – № 10 (111). – С. 44-49.
4. Terry M. IELTS Preparation Materials // ELT Journal. – 2003. – Т. 57. – № 1. – С. 66.
5. Горбунова И.В., Юдалевич Н.В. О стратегическом подходе к сдаче международного экзамена по французскому языку как базовой системе выработки навыков, необходимых при приеме на работу / И.В. Горбунова, Н.В. Юдалевич // Бизнес-образование в экономике знаний. – 2017. – № 3 (8). – С. 30-35.
6. Крайсман Н.В., Фушель Д.Д. Система высшего образования во Франции: слабые стороны, парадоксы и задачи университетов / Н.В. Крайсман, Д.Д. Фушель // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 2-2. – С. 373.
7. Kraysman N.V., Valeeva E.E. Cooperation of Kazan National Research Technological University with France / N.V. Kraysman, E.E. Valeeva // Вестник Казанского технологического университета. – 2014. – Т. 17. – №19. – С. 429-430.
8. Beacco J.-C. L'approche par compétences dans l'enseignement des langues. Paris. Didier. 2014. – p. 65.

УДК 378.147.227

ассистент кафедры нормальной физиологии, б/с Кривцова Ирина Олеговна
Воронежский государственный медицинский университет имени Н. Н. Бурденко (г. Воронеж);
доцент кафедры нормальной физиологии,
кандидат технических наук Плетнев Анатолий Владимирович
Воронежский государственный медицинский университет имени Н. Н. Бурденко (г. Воронеж);
доцент кафедры нормальной физиологии,
кандидат технических наук Бельчинский Владислав Вячеславович
Воронежский государственный медицинский университет имени Н. Н. Бурденко (г. Воронеж)

АНАЛИЗ ЭФФЕКТИВНОСТИ ПРОФИЛЬНОГО ИЗУЧЕНИЯ ФИЗИКИ В МЕДИЦИНСКОМ ВУЗЕ В РАМКАХ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩЕГО ВРАЧА

Аннотация. В статье дан анализ профильного подхода изучения физики в медицинских вузах, рассмотрены вопросы формирования профессиональных компетенций будущих врачей, а также особенности технологии преподавания физики студентам-медикам посредством решения профильных задач. Так, с целью выявления направления профильной деятельности студентов на занятиях по физике были проведены исследования, в ходе которых были определены наиболее действенные методы контроля знаний.

Ключевые слова: профильный подход, профильные задачи, профессиональные компетенции.

Annotation. The article analyzes the profile's approach to the study of physics in medical universities, discusses the formation of professional competence of future doctors, as well as the features of the technology of teaching physics to medical students by solving specialized problems. So, in order to identify the direction of profile activities of students in physics classes were carried out research, which identified the most effective methods of knowledge control.

Keywords: profile's approach, profile's tasks, professional competences.

Введение. В современной медицинской практике проблема формирования профессиональных компетенций будущих специалистов приобретает все большую актуальность. Компетентностный подход заключается не только в обладании определенным уровнем знаний, навыков и умений, но и в способности реализовать их в работе. Недостаток фундаментального образования и владения терминологией в области физики не позволяет свободно ориентироваться в современной науке и реализовать достижения инновационной медицины.

Основная проблема, с которой сталкиваются преподаватели физики в медицинских вузах, заключается в отсутствии заинтересованности и пассивности студентов-медиков в изучении физики, в слабой мотивационной стороне процесса обучения. Кроме этого, проблема преподавания физики в медицинском вузе усугубляется слабой, а порой шокирующей неграмотностью студентов медиков в такой дисциплине как физика. Таким образом, преподаватели физики в медицинском вузе заняты поиском новых, наиболее эффективных методик преподавания и обучения, способствующих активизации познавательной деятельности студентов [5].

В связи с этим особую актуальность приобретает компетентностный подход к профильному изучению физики, способствующему развитию профессиональных качеств будущих врачей. В повседневной жизни студенты встречаются со многими физическими явлениями, но обычно не задумываются над их объяснением – настолько они привычные. Поэтому необходимо показать студентам связь физических процессов с процессами, которые протекают в биологических средах, в частности в человеческом организме, подчеркнуть важность рассмотрения и понимания этих связей для освоения клинических дисциплин и формирования профессиональных качеств врача. Студентам-медикам важно понять, что в основе физиологических процессов в организме лежат физические закономерности. Целый ряд методов лечения, многие методы диагностики, а также принцип работы медицинских аппаратов строятся на использовании физических законов и явлений, понимании физических процессов. Медицина должна в полной мере использовать результаты теоретических и экспериментальных достижений в области физики [2]. Таким образом, физика без преувеличения важна для медицины, а значит, и для становления будущего врача.

Изложение основного материала статьи. Эффективность формирования профессиональных компетенций будущего врача достигается посредством углубления предметной области дисциплины путем внедрения задач профильного характера. Анализ качества решения задач профильного характера является наиболее актуальным критерием усвоения материала.

В рамках рассматриваемого курса хотелось бы остановиться на одном из разделов «Течение и свойства жидкостей. Физические основы гемодинамики». В данном разделе можно определить вопросы профильного характера, т.е. вопросы, изучение которых является необходимым условием для будущей профессиональной деятельности врача [1]. Изучение раздела осуществляется по следующим направлениям:

1) физические величины, рассматриваемые в медицине: вязкость, коэффициент поверхностного натяжения, объемная и линейная скорость кровотока и др.;
2) физические явления и процессы, анализируемые в медицинской практике: гемодинамические процессы, газовая эмболия, измерение АД, реологические свойства биологических жидкостей и др.;
3) физические приборы, используемые в медицине: вискозиметр Гесса, сфигмоманометр, реограф и др.

Для выявления наиболее эффективных методов контроля профильного изучения раздела «Течение и свойства жидкостей. Физические основы гемодинамики» проведено анкетирование. Для рассмотрения и решения студентам-первокурсникам предлагался теоретический материал и задачи профильной направленности. При этом ответы студентов могли быть как письменного, так и устного характера. В анкетировании принимали участие 219 студентов, а также 8 преподавателей. В результате проведенного исследования, по мнению преподавателей, наиболее действенным методом является правильное сочетание устного и письменного опроса (*см. рис. 1*). Анкетирование студентов показало, в свою очередь, что наиболее предпочтительным методом контроля для них является письменный опрос (*см. рис. 1*).

Рисунок 1. Анализ эффективных методов контроля студентов по мнению преподавателей и студентов

Другой формой контроля усвоения знаний является тестирование различной функциональной направленности.

Рисунок 2. Частота применения тестов различной функциональной направленности

Диаграмма наглядно показывает, что наиболее предпочтительным видом тестового контроля преподаватели считают текущий контроль с применением вопросов профильной направленности. (*см. рис. 2*).

Текущий тестовый контроль – это способ проверки усвоения учебного материала после изучения темы или раздела курса физики. Студентам предлагаются задачи профильного характера для выявления степени усвоения материала, что является отражением компетентностного подхода. Это дисциплинирует, заставляет систематизировать полученные знания и сфокусировать их на будущей профессиональной деятельности.

Тестовый контроль осуществлялся с помощью компьютерной программы SunRav. На каждом практическом занятии студенту предлагалось пройти тест, состоящий из 20 профильных вопросов, выбранных случайным образом из общей базы. Завершив процесс тестирования, студент на мониторе видит результат своих ответов.

Таким образом, в медицинском ВУЗе профильную линию изучения курса физики нужно проводить и при теоретическом рассмотрении физического материала, и при практическом решении профильных физических задач, т.е. задач, решение которых может оказаться полезным в будущей профессиональной деятельности врача.

В каждом из видов профильных задач по физике можно выделить расчетные (количественные), качественные и творческие задания. Проведя анализ успешного выполнения студентами различных видов задач при рассмотрении темы «Течение и свойства жидкостей. Физические основы гемодинамики» (*см. рис. 3*), были получены следующие результаты: с количественными (расчетными) задачами справились 40% студентов-первокурсников, качественные задачи успешно решили 60%. Что касается творческих заданий, то здесь наблюдается наибольшая активность в выполнении заданий (75%).

Рисунок 3. Анализ успешного выполнения студентами различных видов задач профессионально ориентированного характера

Компетентностный подход, заключающийся в готовности проявить имеющийся опыт, личную позицию, находить новые способы деятельности хорошо согласуется с проектной и исследовательской активностью студентов. Процесс обучения обретает личностную направленность и это позволяет получить опыт профессионального поведения в нестандартных ситуациях.

Недостаточно высокая мотивация изучения физики обусловлена тем, что студенты младших курсов не могут осознать необходимость знаний фундаментальных дисциплин для будущей деятельности врача. Применение при обучении будущих врачей задач профильного характера, безусловно, положительно влияет на результативность обучения. Решение профильных задач способствует развитию творческой личности будущего специалиста, формированию у него ценностного отношения к профессии врача.

Выводы. В результате проведенных исследований сформулированы некоторые рекомендации по преподаванию физики в медицинских вузах, позволяющие формировать профессиональные компетенции посредством решения профильных задач:

1. проецировать в сферу своей профессиональной деятельности передовой научно-педагогический опыт в области преподавания физики, связанный с формированием профессиональных компетенций;
2. применять теоретические и экспериментальные достижения физики, используемые в практической медицине;
3. организовывать инновационную деятельность студентов при рассмотрении конкретных разделов физики, используя для этого профильно-ориентированные творческие задания;
4. стимулировать познавательную активность студентов путем связывания преподаваемого материала с будущей профессиональной деятельностью;
5. использовать методы и виды контроля, стимулирующие студентов к активной деятельности.

В медицинские ВУЗы поступают абитуриенты, для которых физика не является основным предметом. Поэтому цель преподавателей физики сформировать у будущих врачей убеждения в тесной связи выбранной профессии с фундаментальной наукой, выработка убеждения в том, что на протяжении всей своей профессиональной деятельности необходимо углублять и совершенствовать свои естественнонаучные знания. При такой организации преподавания естественнонаучных дисциплин реализуется компетентностный подход и профессионально ориентированный характер обучения.

Литература:

1. Коробкова С.А. Теоретические основы организации обучения физике, математике и информатике в медицинских вузах / С.А. Коробкова, В.В. Соловьёва, М.С. Горбузова // Современные проблемы науки и образования №6. – 2014. – С. 324.

2. Муталипов М.М. О проблемах преподавания медицинской и биологической физики, высшей математики и информатики / М.М. Муталипов, М.А. Ризаханов // Материалы Юбилейной учебно-методической конференции «Проблема повышения качества учебного процесса в медицинском вузе». – Махачкала, 2002. – С. 229-232.

3. Плетнев А.В. Внедрение компьютерных технологий для анализа учебно-педагогической деятельности / А.В. Плетнев, М.В. Кочукова, В.В. Бельчинский // Вестник Воронежского института высоких технологий № 9. – Воронеж: Воронежский институт высоких технологий. – 2012. – С. 146-148.

4. Спешилова Н.В. Мониторинг успеваемости студентов как одно из направлений оценки качества системы управления в ВУЗе / Н.В. Спешилова // Политематический сетевой научный журнал Кубанского государственного аграрного университета. - №125(01). – 2017.

5. Семенюк Е. А. О методике преподавания физики в медицинском вузе // Молодой ученый. — 2011. — №4. Т.2. — С. 134-136. — URL https://moluch.ru/archive/27/2991/ (дата обращения: 21.06.2018).

УДК:372.8

кандидат педагогических наук, доцент Круподерова Елена Петровна
Нижегородский государственный педагогический университет имени К. Минина (г. Нижний Новгород);
старший преподаватель Круподерова Климентина Руслановна
Нижегородский государственный педагогический университет имени К. Минина (г. Нижний Новгород)

ОЦЕНИВАНИЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ПОМОЩЬЮ СОЦИАЛЬНЫХ СЕТЕВЫХ СЕРВИСОВ

Аннотация. В статье рассмотрены различные стратегии формирующего и итогового оценивания в исследовательской деятельности обучающихся. Проанализированы стратегии выявления потребностей обучающихся, развития их самостоятельности и взаимодействия, мониторинга прогресса, проверки понимания и поддержки метапознания, демонстрации понимания. Приведены примеры использования различных социальных сетевых сервисов для организации оценивания.

Ключевые слова: оценивание, исследовательская деятельность, формирующее оценивание, итоговое оценивание, социальные сетевые сервисы.

Annotation. The article discusses various strategies formative and final assessment in research activities of students. Analyzed the strategy to identify the needs of students, develop their self-reliance and cooperation, monitor progress, check for understanding and supporting metacognition, demonstrating understanding. Examples of the use of various social networking services for the organization of assessment are given.

Keywords: assessment, research activities, formative assessment, final assessment, social networking services.

Введение. Одной из самых сложных проблем, возникающих с введением новых Федеральных государственных образовательных стандартов, является проблема оценивания образовательных результатов обучающихся. Возникновение этой проблемы обусловлено тем, что в ФГОС второго поколения выдвигаются новые требования к образовательным результатам обучающихся, требования оценивания не только предметных, но и метапредметных результатов, декларируется необходимость создания системы оценивания образовательных результатов обучающихся в каждой образовательной организации.

Различают два вида оценивания: итоговое (суммирующее) оценивание и внутреннее (формирующее) оценивание. Итоговое оценивание призвано единообразно зафиксировать уровень достижений учащегося по итогам освоения конкретного содержания образования. Под формирующим оцениванием понимается оценивание в процессе обучения, когда анализируются знания, умения, ценностные установки и оценки, а также поведение учащегося, устанавливается обратная связь учитель – ученик [15, с. 10]. Основная цель данного вида оценивания – мотивировать обучающегося на планирование целей и путей достижения образовательных результатов, т.е. на дельнейшее обучение и развитие.

Сегодня в педагогических изданиях активно публикуются материалы по формирующему оцениванию, что доказывает практическую значимость данной технологии [4, 16, 18]. Формирующее и итоговое оценивание эффективно может проводиться с помощью ИКТ-инструментов, в частности с помощью социальных сетевых сервисов (сервисов Веб 2.0).

Отдельного внимания требует проблема оценивания результатов исследовательской деятельности обучающихся. В свете ФГОС исследовательская деятельность школьников предстает как инновационная метапредметная образовательная практика. В условиях реализации новых образовательных стандартов учитель должен стать конструктором новых педагогических ситуаций, новых заданий, направленных на использование обобщенных способов деятельности и создание обучаюющимися собственных продуктов в процессе освоения знания.

Для оценивания результатов исследовательской деятельности обучающихся могут использоваться различные сервисы Веб 2.0: on-line опросы и виртуальные доски, блоги и on-line сервисы визуализации, сервисы совместного редактирования документов и таблиц.

Изложение основного материала статьи. В условиях перехода к новой модели образования функция оценивания приобретает новый смысл. Примерная основная общеобразовательная программа основного общего образования [17] включает систему оценки достижения планируемых результатов освоения программы, где отмечается, что для оценивания результативности возможно практиковать технологии «формирующего оценивания».

Работа с инструментами оценивания, напечатанными на бумажных носителях, трудоемка как для педагога, так и для обучающихся, время получения обратной связи учитель ↔ обучающиеся достаточно продолжительно (учителю необходимо обработать результаты и затем сообщить их ученикам). Внедрение формирующего оценивания не потребует больших временных затрат при подготовке и использовании на уроках, если применять компьютерные технологии.

Использованию ИКТ-инструментов для формирующего оценивания посвящено методическое пособие эстонских педагогов [15]. В пособии представлены дидактические материалы для курса «Инструменты формирующего оценивания в деятельности учителя-предметника». Авторы курса предлагают различные способы как коллективной, так и индивидуальной работы, позволяющие учителям сформировать навыки, необходимые для эффективного и гибкого оценивания достижений учащихся. Ряд заданий ориентирован на совершенствование работы над проектной и исследовательской деятельностью учащихся.

Современными ИКТ-инструментами для организации оценивания могут служить социальные сетевые сервисы (сервисов Веб 2.0). В начале 21 века в понимании функций сети Интернет произошел серьезный сдвиг Если раньше пользователи могли выступать только потребителями контента Интернета, то теперь получили возможность самостоятельно создавать контент. Этим объясняется высокий дидактический потенциал социальных сетевых сервисов для реализации компетентностного подхода в обучении [3, 12], формирования творческого информационно- образовательного пространства [10], организации проектной деятельности обучающихся [5, 9], развития критического мышления [13], мотивации обучающихся [8], формирования их ИКТ-компетентности [6, 7].

Что касается использования социальных сетевых сервисов для оценивания, то можно назвать публикации, описывающие опыт их применения как навигатора продуктивной деятельности обучающихся [1], для организации рефлексии [19], использования в оценивании проектной деятельности [2, 11].

Проведем краткий анализ наиболее значимых стратегий и методик оценивания исследовательской деятельности. Различают следующие стратегии формирующего оценивания: оценивание потребностей и интересов обучающихся, стимулирования самостоятельности и взаимодействия, мониторинга прогресса, проверки понимания и поощрения метапознания. Итоговое оценивание проводится для демонстрации понимания и умения. Применяя ту или иную стратегию оценивания, важно понимать, какая ее цель; каких результатов мы ожидаем; как помогаем обучающемуся определить его сильные и слабые стороны, выяснить, что ему помогает, а что мешает в учебе.

Эффективность организации исследовательской деятельности во многом зависит от того багажа знаний, умений и опыта, с которыми учащиеся начинают свою работу, их эмоционального и психологического настроя. Владея этой информацией в «точке входа», педагог с первых шагов может выстраивать образовательную траекторию с учетом таких факторов, как:

- личная заинтересованность учащихся в предмете исследования;
- степень погружения учащихся в проблему исследования, их личный опыт и потребность в его приобретении;
- наличие определенных навыков исследовательской деятельности и навыков самоорганизации (планирования, целеполагания, самоконтроля и т.п.).

Для оценивания потребностей и интересов обучающихся наиболее часто педагоги обращаются к таким инструментам оценивания, как таблица «Знаю – Интересуюсь – Уже научился» (З-И-У), «мозговые штурмы», графические планировщики, входное анкетирование. Для этих инструментов эффективно применение on-line анкет, документов и таблиц совместного редактирования, on-line интерактивных досок, средств для создания ментальных карт, SWOT-анализов, диаграмм Исикавы и других средств визуализации.

Примеры on-line анкет в виде Google-формы: тест на грамотный поиск информации в Интернет https://goo.gl/fnHCD5; входная анкета в проекте «Святой витязь земли русской» https://goo.gl/RwAfze; карта «Знаю - Интересуюсь - Уже научился», созданная с помощью Google-документа https://goo.gl/Jjv6yP, и в виде Google-рисунка https://goo.gl/FybJsR. При проведении мозговых штурмов очень удобно воспользоваться различными графическими планировщиками. Пример такого планировщика в виде схемы: «Рыбий скелет» https://goo.gl/AJvgL3. Использован простой и удобный сервис http://www.classtools.net.

Очень важным является применение стратегии развития самостоятельности и взаимодействия. Актуальность применения данной стратегии формирующего оценивания объясняется, прежде всего, требованиями ФГОС к образовательным результатам обучающихся, которые включают такие регулятивные универсальные учебные действия:

- умение самостоятельно определять цели своего обучения, ставить и формулировать для себя новые задачи в учёбе и познавательной деятельности;
- умение самостоятельно планировать пути достижения целей;
- владение основами самоконтроля, самооценки, принятия решений и осуществления осознанного выбора в учебной и познавательной деятельности и др.

Значительную помощь в выполнении перечисленных требований могут оказать on-line -календари, планировщики. Достаточно распространенными инструментами планирования деятельности являются «ленточные» диаграммы (типа диаграммы Ганта, традиционно используемой в менеджменте). В этом случае графическое представление плана исследования и графика работ представляет собой изображение задач в виде отрезков на шкале времени.

Для организации сетевого обсуждения достаточно эффективными являются блоги, форумы, чаты. Не менее важным навыком является готовность осуществлять контроль своей деятельности в процессе достижения результата, корректировать свои действия в соответствии с изменяющейся ситуацией. Одним из эффективных способов для формирования навыков рефлексии является разработка инструментов для самооценивания и взаимооценивания. В качестве примера приведем взаимооценивание результатов исследования https://goo.gl/ZdNmGu в проекте «Все для фронта, все для победы» (https://goo.gl/kKGnjL, автор Краснов С.В., учитель истории гимназии г.Арзамаса) на странице обсуждения вики.

Пример формы самооценивания исследования: https://goo.gl/UJVNnj, самооценивания навыков сотрудничества: https://goo.gl/eUxmUb. В проекте «Безопасность в Интернете» (адрес проекта https://goo.gl/GcV95m) обучающиеся вели личный дневник https://goo.gl/VcLre8, где отмечали, что сделано на уроке, с какими сложностями пришлось столкнуться, что следует сделать дома и на следующем уроке.

Очень удобны при проведении самооценивания и взаимооценивания различные средства on-line визуализации, такие как кластеры, ментальные карты, on-line интерактивные доски, SWOT-анализ и др. Пример on-line доски для самооценивания навыков решения проблем: https://goo.gl/WFks3G. Использован сервис http://linoit.com. Пример on-line ментальной карты для самооценивания убедительности речи: https://goo.gl/4G6T5e. Использован сервис https://www.spiderscribe.net.

При использовании стратегии мониторинга прогресса используются как инструменты неформального характера (непосредственное наблюдение, промежуточные отчеты, беседы во время выполнения исследовательских заданий), так и инструменты с регламентированным характером (отчеты, журналы, дневники и т.п.). И в этом случае эффективными сетевыми инструментами оценивания являются различные документы совместного редактирования, on-line календари, on-line графические планировщики и др. Многие педагоги при организации исследовательской деятельности используют on-line журналы. Пример такого журнала: https://goo.gl/5k7pz7. Хороши и личные дневники обучающихся. Пример: https://goo.gl/46scJa.

Очень важно грамотное применение в организации исследовательской деятельности стратегии проверки понимания и поддержки метапознания. Использование этой стратегии способствует формированию таких важных универсальных учебных действий, как владение основами самоконтроля, самооценки, принятия решений и осуществления осознанного выбора в учебной и познавательной деятельности.

При использовании данной стратегии можно предложить педагогу проведение рефлексии с помощью блогов; анализ собственного вклада обучающихся в работу группы, оценку навыков сотрудничества с помощью on-line опросов; ведение сетевых порфтолио, их анализ. Пример самооценивания вклада в работу группы в виде Google-формы: https://goo.gl/hu275c.

На заключительном этапе важно предоставить обучающимся возможность продемонстрировать понимание исследуемой проблемы, полученный в ходе ее исследования определенный социальный опыт. Для итогового оценивания используется стратегия демонстрации понимания. Как правило, реализация данной стратегии оценивания связана с оценкой результатов продуктивной деятельности школьников (презентацией продуктов, созданных в ходе выполнения исследования) или представлением и анализом портфолио, демонстрирующим прогресс и достижения обучающихся. И здесь очень важна степень разработанности критериев оценивания.

Для создания различных форм и контрольных листов оценивания можно использовать on-line анкеты, виртуальные доски, схемы. Примеры критериев оценивания продуктов исследовательской деятельности, выполненных с помощью on-line средств визуализации: критерии оценивания плаката в виде ментальной карты (http://goo.gl/XVTwa6), форма оценивания презентации, выполненная с помощью сервиса https://cacoo.com (https://goo.gl/DOmxbm), форма оценивания видеоролика, выполненная с помощью сервиса http://linoit.com (https://goo.gl/t4EYUS).

Выводы. Нами рассмотрены возможности использования различных ИКТ-инструментов, прежде всего, социальных сетевых сервисов в качестве инструментов формирующего и итогового оценивания. Главное достоинство рассмотренных инструментов – предоставление активной и ответственной роли в оценочной деятельности самим обучающимся и обеспечение постоянного отслеживания их индивидуальных достижений.

Литература:

1. Брыксина О.Ф. Оценивание метапредметных результатов: критерий как навигатор продуктивной деятельности обучающихся с использованием средств ИКТ. / Проектирование педагогического взаимодействия учителя и обучающихся на основе технологической карты: книга для учителя / под ред. О.Ф. Брыксиной. Самара: ПГСГА, 2014. С. 97-105.
2. Брыксина О.Ф., Круподерова Е.П. Оценивание результатов проектной деятельности учащихся // Современные исследования социальных проблем. 2015. № 1(21). С. 223 – 228.
3. Груздева М.Л., Смирнова Ж.В., Тукенова Н.И. Применение сервисов сети Интернет при обучении технологии // Вестник Мининского университета. 2018. Т.6. № 1 (22). С. 8.
4. Ефремова Н.Ф. Компетенции в образовании: формирование и оценивание. М.: Издательство «Национальное образование». 2012. 416 с.
5. Канянина Т.И., Степанова С.Ю. Сетевые экологические проекты как средство достижения метапредметных образовательных результатов. // Нижегородское образование. 2013. № 4.С. 24-31.
6. Круподерова Е.П., Короповская В.П. Использование социальных сервисов для формирования ИКТ-компетентности студентов. // Наука и школа. 2010. № 4. С. 19-21.
7. Круподерова Е.П., Круподерова К.Р. Информационные технологии в профессиональной деятельности: учебное пособие. Н. Новгород. Мининский университет. 2017. 200 с.
8. Круподерова Е.П., Круподерова К.Р. Интернет-проект как средство мотивации обучающихся к получению образования в области IT. // В мире научных открытий. 2015. № 11-1. С. 604-608.
9. Круподерова Е.П., Круподерова К.Р. Организация внеурочной проектной деятельности обучающихся с помощью сетевой проектной деятельности. // Эксперимент и инновации в школе. 2016. №3. С. 66-70.
10. Круподерова К.Р. Роль сетевой проектной деятельности в организации единого информационно-творческого образовательного пространства. // Вестник Мининского университета. 2013. № 2 (2). С. 24.
11. Круподерова К.Р. Критериальный подход к оцениванию результатов проектной деятельности студентов. // В сборнике: Информационные технологии в организации единого образовательного пространства. Сборник статей по материалам Международной научно-практической конференции кафедры прикладной информатики и информационных технологий в образовании. Нижний Новгород: НГПУ. 2015. С. 107-110.
12. Круподерова К.Р., Румянцева А.С. Использование сетевой проектной деятельности для реализации компетентностного подхода в обучении. // В мире научных открытий. 2015. № 7.1 (67). С. 351-359.
13. Круподерова К.Р., Царева И.А. On-line сервисы визуализации для развития критического мышления // В сборнике: Информационные технологии в организации единого образовательного пространства: сборник статей по материалам конференции кафедры прикладной математики и информатики. Нижний Новгород: НГПУ. 2014. С. 42-48.
14. Круподерова К.Р., Терехина А.Е. Сервисы Веб 2.0 для оценивания проектной деятельности обучающихся. // Проблемы современного педагогического образования. 2016. № 51-3. С. 150-157.
15. Логинова И., Рождественская Л. Инструменты формирующего оценивания в деятельности учителя-предметника. Narva: TartuUlikool. 2012. 48 с.
16. Пинская М.А. Формирующее оценивание: оценивание в классе: учеб. пособие. М.: Логос, 2010. 264 с.
17. Реестр примерных основных общеобразовательных программ [Электронный ресурс] – URL: http://fgosreestr.ru/node/2068.
18. Фишман И.С., Голуб Г.Б. Формирующая оценка образовательных результатов учащихся: Методическое пособие. Самара: Издательство «Учебная литература», 2007. 244 с.
19. Степанова С.Ю., Гвоздикова Е.И. Организация рефлексии в сетевом проекте. // Нижегородское образование. 2014. № 2. С. 160-165.
20. Samerkhanova E., Krupoderova E., Krupoderova K., Bakhtiyarova L., Ponachugin A., Kanyanina T. Developing an information educational environment based on cloud technologies. Journal of Entrepreneurship Education. 2017. T.20. №3.

УДК:378.2

старший преподаватель Кувалдина Елена Васильевна
Ставропольский филиал Краснодарского университета МВД России (г. Ставрополь);
преподаватель Анисимов Борис Сергеевич
Ставропольский филиал Краснодарского университета МВД России (г. Ставрополь);
преподаватель Палевич Виктория Игоревна
Ставропольский филиал Краснодарского университета МВД России (г. Ставрополь)

ВЗАИМОСВЯЗЬ РАЗВИТИЯ ФИЗИЧЕСКИХ КАЧЕСТВ ЧЕЛОВЕКА И ФУНКЦИИ ВНИМАНИЯ

Аннотация. В представленной статье рассматриваются вопросы влияния различных свойств внимания на развитие физических качеств, представлены данные проведенного исследования, в ходе которого была проведена оценка уровня развития физических качеств и показателей функции внимания у детей и подростков различных возрастных категорий и различным уровнем физической подготовки.

Ключевые слова: когнитивные процессы, внимание, объем внимания, избирательность внимания, устойчивость внимания, концентрация внимания, распределение внимания, переключение внимания, спорт, физические качества.

Annotation. The article deals with the influence of different properties of attention on the development of physical qualities, presents the data of the study, in which the assessment of the level of development of physical qualities and indicators of attention function in children and adolescents of different age groups and different levels of physical fitness.

Keywords: cognitive processes, attention, attention span, selective attention, sustained attention, focused attention, divided attention, switching attention, sports, physical qualities.

Введение. Внимание, определяемое как состояние активного бодрствования и характеризующееся готовностью к психической и физической деятельности, сопровождающее эту деятельность, лежит в основе всех когнитивных процессов [2].

Внимание человека обладает различными свойствами, т.е. особенностями его проявления. К числу основных характеристик внимания относят объем, избирательность, устойчивость, концентрацию, распределение и переключение.

Изложение основного материала статьи. Вопрос об объёме внимания, под которым понимается количество объектов, которые человек может одновременно удержать в области ясного сознания, определяется количеством информации, одновременно способной сохраняться в сфере повышенного внимания человека.

У взрослых в среднем объем внимания выше, чем у детей. Объем внимания ограничен, однако его можно увеличить путем упражнения или придавая воспринимаемым предметам смысловые связи.

Ограниченность объема внимания требует постоянного выделения субъектом каких-либо объектов, находящихся в сенсорно-перцептивной зоне, а невыделенные объекты используются им как фон. Этот выбор из множества сигналов только некоторых из них носит название избирательности внимания. Количественным параметром избирательности внимания считается, например, скорость осуществления испытуемым выбора стимула из множества других, а качественным – точность.

Ценное свойство внимания - устойчивость, она проявляется в способности в течение длительного времени сохранять состояние внимания на каком-либо объекте, предмете деятельности, не отвлекаясь и не ослабляя внимание.

Монотонная деятельность нарушает устойчивость, и только волевая регуляция способна ее вернуть [5].

Характеристиками устойчивости внимания являются временные параметры длительности сохранения направленности и сосредоточенности психической активности без отклонения от исходного качественного уровня. Необходимым условием устойчивости внимания является разнообразие впечатлений или выполняемых действий, интерес. По данным Г.И. Савенкова (2006), проявление надежности и стабильности спортивной деятельности характеризуется именно устойчивостью внимания [8].

Состояние, противоположное устойчивости внимания, - отвлекаемость. Легко отвлекающими внимание являются посторонние эмоциональные, а также неожиданные раздражители. Отвлечение выражается в непроизвольном переносе сосредоточенности сознания на что-то другое либо в снижении интенсивности сосредоточенности. Это проявляется в кратковременных колебаниях внимания. Они особенно заметны при сосредоточении на раздражителях пороговой силы (скажем, на тикании наручных часов - оно слышится то более, то менее отчетливо).

Физиологической основой внимания является концентрация раздражительного процесса в определенном пункте коры головного мозга [1].

Концентрация внимания предусматривает определение способности субъекта сохранять сосредоточенность на объекте внимания при наличии помех, это свойство, выражающееся полной поглощенностью предметом, явлением, мыслями, переживаниями, действиями, на которых сосредоточено сознание человека.

Величина концентрации внимания - это одна из характеристик функционального состояния центральной нервной системы (ЦНС), отражающая меру активирующей и фильтрующей способности ЦНС при формировании адекватного информационного потока.

Высокая концентрация внимания часто связана с рассеянностью, т.е. невозможностью удержать устойчивое внимание на окружающем.

В основе совершенствования мастерства в большинстве видов спорта лежит тренировка спортсменов концентрировать свое внимание [4]. Развитие концентрации внимания спортсменом, позволяет предотвратить или свести к минимуму влияние внешних и внутренних сигналов на точность и правильность выполнения тренировочных и соревновательных нагрузок[6]. Также стоит отметить, что показатели концентрации внимания различны не только в процессе онтогенеза, но и в течении суток, а занятия спортом оказывают положительное влияние на показатели функции внимания [7].

Важную особенность внимания составляет возможность его распределения между двумя или

несколькими одновременно выполняемыми действиями, удерживая их в поле отчетливого сознания.

Многие авторы считают, что распределение внимания является обратной стороной его другого свойства - переключаемости. Переключение означает сознательное и осмысленное перемещение внимания с одного объекта на другой, с одного вида деятельности на иной.

Сознательное оперативное переключение внимания является функцией системы психической регуляции, обеспечивающей гибкую адаптацию человека к изменяющимся условиям. Согласно С.Л. Рубинштейну, «переключаемость означает сознательное и осмысленное перемещение внимания с одного объекта на другой. В таком случае очевидно, что переключаемость внимания в сколько-нибудь сложной и быстро меняющейся ситуации означает способность быстро сориентироваться в ситуации и определить или учесть изменяющуюся значимость различных в нее включающихся элементов» [9].

Успех во всех без исключения видах спорта зависит от внимания спортсмена. Наибольшую актуальность это качество приобретает в игровых видах спорта. Здесь речь идет о переключениях внимания в рамках одной деятельности и на фоне его устойчивости на протяжении всей игры, т. е. в особо сложной ситуации.

Исследование было организовано на базе ГБУ СК «СШОР по Легкой Атлетике г. Ставрополя, в группах легкоатлетов начальной подготовки и учащихся7-11 классов лицея №5 г Ставрополя. Занятия в группах легкоатлетов на начальном этапе подготовки проводились три раза в неделю по 90 минут, на последующих этапах (этап ранней и углубленной специализации) - 5 раз в неделю по 120 минут, в контрольной группе уроки физической культуры проводились 2 раза в неделю по 40 минут.

В соответствии с целями и задачами исследования испытуемые были разделены на 2 группы:

1. Группа мальчиков, не занимающихся спортом (30 человек).
2. Группа легкоатлетов (30 человек).

Каждая группа разделяется на подгруппы по возрастам - 12-13, 14-15, 16-17 лет. Уровень здоровья и физическое состояние всех испытуемых на период исследования было одинаковым и находилось в удовлетворительном состоянии.

Испытуемые обеих опытных групп относились к основной медицинской группе. Наряду с уроками физкультуры, группа детей, не занимающихся спортом, дополнительно участвовала во всех школьных соревнованиях по различным видам спорта и спортивно-массовых мероприятиях.

В соответствии с задачами эксперимента проводилась оценка уровня развития физических качеств и показателей функции внимания.

При оценке уровня развития физических качеств использовались материалы тестирования, проведенного в условиях урока физической культуры и тренировочного занятия. Учитывались показатели моторного обеспечения движений по параметрам времени (секунды) и пространственных показателей (метры, сантиметры) в беге на 30 метров (скоростные способности), пятиминутном беге (выносливость) и прыжках в длину с места (скоростно-силовые способности).

Перед проведением тестирования испытуемых знакомили с правилами выполнения контрольных упражнений и фиксированием результатов. Перед началом тестирования в течение 15 минут проводилась разминка.

Бег на 30 метров выполнялся с высокого старта, по 2 человека по отдельным дорожкам. Испытуемым предоставлялась одна финальная попытка. Время преодоления дистанции определялось с помощью ручного секундомера с точностью до 0.1 сек.

Пятиминутный бег проводился по беговой дорожке стадиона по утвержденным правилам тестирования. Беговая дорожка была размечена по периметру стадиона через 10 метров. Испытуемые выполняли общий старт и продолжали бег по первой дорожке стадиона. Начало и окончание времени бега предупреждалось коротким свистком (за 30 секунд до окончания) и длительным свистком по истечении пяти минут.

Прыжок в длину с места выполнялся на секторе для прыжков в длину из исходного положения стоя, стопы вместе или немного врозь. Заняв исходное положение, тестируемый делает замах руками назад с одновременным полуприседом и, отталкиваясь обеими ногами и одновременным махом рук вперед, прыгает вперед, приземляясь на обе ноги. Лучший результат из трех попыток фиксировался с точностью до 1 см.

При построении методики оценки развития функции внимания мы исходили из того, что, во-первых, тестовая деятельность должна быть достаточно простой в плане овладения, но в то же время, не допускающей автоматизации исполнительных сенсомоторных действий; во-вторых, она должна побуждать испытуемого к соревнованию с самим собой, с тем, чтобы стимулировать стремление выполнить задание как можно лучше; в-третьих, успешность деятельности должна определяться главным образом именно тем свойством психики, которое является объектом тестирования.

В нашем исследовании мы использовали следующие тесты:

Исследование внимания подростков. Тест «Корректурная проба». Данная методика впервые предложена Bourdon в 1895 г. [3].

Исследование внимания взрослых. Тест «Перепутанные линии». Тест на испытание концентрации и устойчивости внимания.

Исследование проводилось индивидуально. Выполнению задания предшествует уяснение инструкции и выполнение тренировочного упражнения. В протоколе экспериментатор фиксирует:

t – время выполнения задания,
z – общее количество элементов на бланке,
n – количество элементов, которые необходимо отметить,
m – количество правильно отмеченных элементов,
p – количество ошибочно отмеченных элементов,
q – количество пропущенных элементов.

Оценка показателей внимания вычисляется как в целом по всему заданию, так и по каждой минуте работы в отдельности.

Количественная обработка полученных данных состоит в вычислении точности выполнения задания (C), уровня переключаемости внимания (D), уровня концентрации внимания (K).

Точность выполнения задания (C) вычисляется по формуле:

$$C = \frac{m}{n} \times 100\%$$

Уровень переключаемости внимания (D) вычисляется по формуле:

$$D = \frac{p}{n} \times 100\%$$

Концентрация внимания (К) вычисляется по формуле:

$$K = \frac{m - q - p}{n} \times 100\%$$

принята следующая система качественной оценки концентрации внимания (К) в зависимости от величины этого коэффициента: очень хороший – 81-100%, хороший – 61-80%, средний – 41-60%, плохой – 21-40%, очень плохой – 0-20%.

Перевод индивидуальных данных по показателю концентрации внимания (К) в шкальные оценки (баллы) осуществляется по таблице:

К(%)	>80	70-80	60-70	50-60	40-50	30-40	20-30	10-20	<10	0
баллы	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1

Особый интерес у подростков 12-17 лет представляют показатели функции внимания представленные в таблицах 1, 2 и на рисунках 1-3.

Анализируя полученные средние значения точности выполнения задания (С), выявлено, что у мальчиков 12-13 лет, не занимающихся спортом, этот показатель составляет 85,34 %, что незначительно выше, чем у спортсменов 84,77 % (табл. 1, рис. 1). Уровень переключаемости внимания (D) незначительно ниже (на 0,1 %) в контрольной группе составив 0,48 %, в группе легкоатлетов этот показатель составляет 0,47 % (табл. 1, рис. 2). Уровень концентрации внимания (К) в контрольной группе составляет 70,69 % (хорошая концентрация внимания), в группе легкоатлетов этот показатель незначительно ниже и составляет 69,34 %, находясь также на хорошем уровне (табл. 1, рис. 3).

Таблица 1

Показатели функции внимания мальчиков 12-17 лет

Группа	Показатели внимания						
	С (%)			D (%)		К (%)	
	n	M±m	P	M±m	P	M±m	P
12-13 лет							
Контроль	30	85,34±3,18	>0,1	66,93±5,34	>0,1	70,69±6,36	>0,1
Легкая атлетика	20	84,77±2,67		75,47±4,2		69,34±5,32	
14-15 лет							
Контроль	30	87,29±1,63	>0,1	0,24±0,16	>0,1	74,66±3,2	>0,1
Легкая атлетика	20	89,83±1,64		0,24±0,16		79,86±3,19	
16-17 лет							
Контроль	30	66,93±5,34	>0,1	7,47±1,5	>0,1	31,33±10,87	>0,1
Легкая атлетика	20	75,47±4,2		9,87±2,06		50,93±8,4	

Примечание: n – количество испытуемых; P – достоверность различий между показателями групп

В возрасте 14-15 лет уровень точности выполнения задания в обеих группах мальчиков примерно одинаков и составляет в контрольной группе 87,29 %, в группе легкоатлетов89,83 % (табл. 1, рис. 1). Уровень переключаемости внимания в обеих группах одинаков и составляет 0,24 %. (табл. 1, рис. 2).Уровень концентрации внимания в контрольной группе составляет 74,66 %, что ниже на 5,2 % показателя в группе легкоатлетов (79,86 %) (табл. 1, рис. 3). В обеих группах уровень концентрации внимания хороший.

У юношей 16-17 лет, не занимающихся спортом, уровень точности выполнения задания составляет 66,93 %, что на 8,54 % ниже, чем в контрольной группе – 75,47 % (табл. 1, рис. 1). Уровень переключаемости внимания у юношей, не занимающихся спортом составляет 7,47 %, что на 2,4 % выше показателя в группе легкоатлетов – 9,87 % (табл. 1, рис. 2). Уровень концентрации внимания в контрольной группе составляет 31,33 % (плохая концентрация внимания), у легкоатлетов этот показатель выше на 19,6 % и составляет 50,93% (средняя концентрация внимания) (табл. 1, рис. 3).

Анализ результатов наших исследований указывает на то, что точность выполнения задания в возрасте 12-13 лет, незначительно выше у мальчиков контрольной группы, но в период с 14 до 17 лет, исследуемые показатели преобладают у юношей – легкоатлетов. В возрастном периоде 16-17 лет показатель точности выполнения задания максимально низок в обеих исследуемых группах. В период 12-17 лет различия показателей не достоверны. Уровень переключаемости внимания в возрастном периоде 12-13 лет ниже в контрольной группе, в 14-15 лет этот показатель одинаков в обеих группах, а в 16-17 лет он снижается в обеих группах, но наиболее у спортсменов. Различия показателей в исследуемый период не достоверны. Уровень концентрации внимания в возрасте 12-15 лет возрастает в обеих группах, в 16-17 лет этот значительно снижается, в контрольной группе на 43,33 %, составив 31,33 % (плохая концентрация внимания),

в экспериментальной группе на 28,93 %, составив 50,93 % (средний уровень концентрации внимания) В период 12-17 лет различия показателей не достоверны (табл. 1).

Рисунок 1. Показатели точности выполнения задания (С) мальчиков

По оси ординат – показатели точности выполнения задания (С) в %, по оси абсцисс – возраст.

_____ - показатели учащихся контрольной группы; -------- - показатели учащихся, занимающихся легкой атлетикой.

Рисунок 2. Показатели уровня переключаемости внимания (D) мальчиков

По оси ординат – показатели уровня переключаемости внимания (D) в %, по оси абсцисс – возраст.

_____ - показатели учащихся контрольной группы; -------- - показатели учащихся, занимающихся легкой атлетикой.

Уровень переключаемости внимания (D) вычисляется по формуле:

$D = \frac{p}{n} \times 100\%$, где n – количество элементов, которые необходимо отметить, p – количество ошибочно отмеченных элементов, соответственно, чем выше процент, тем ниже уровень переключаемости внимания.

Рисунок 3. Показатели концентрации внимания (К) мальчиков

По оси ординат – показатели концентрации внимания (К) в %, по оси абсцисс – возраст.

_____ - показатели учащихся контрольной группы; -------- - показатели учащихся, занимающихся легкой атлетикой.

принята следующая система качественной оценки концентрации внимания (К): очень хорошая – 81-100%, хорошая – 61-80%, средняя – 41-60%, плохая – 21-40%, очень плохая – 0-20%.

Выводы. На основе проведенного корреляционного анализа между вышеуказанными признаками были получены показатели, представленные в таблице 2.

В возрасте 12-13 лет у мальчиков, не занимающихся спортом, прослеживается средняя корреляционная связь скоростных способностей с С (-0.34) и К (-0.34). Слабая связь обнаруживается между D и изучаемыми физическими качествами.

У легкоатлетов12-13 лет прослеживается средняя корреляционная связь скоростных способностей с С (-0.67) и К (-0.65), выносливости с С (0.51), D (0.36) и К (0.5).

Таким образом, можно говорить, что в возрасте 12-13 лет как у мальчиков не занимающихся спортом, так и у легкоатлетов отмечается средняя корреляционная связь скоростных способностей с точность выполнения задания (С) и концентрацией внимания (К), кроме этого у легкоатлетов выявлена средняя корреляционная связь выносливости с точностью выполнения задания (С), уровнем переключаемости внимания (D) и концентрацией внимания (К).

В возрасте 14-15 лет у мальчиков, не занимающихся спортом, прослеживается средняя корреляционная связь скоростно-силовых способностей с С (0.34) и К (0.31).

У легкоатлетов14-15 лет прослеживается средняя корреляционная связь скоростных способностей с С (-0.47), D (0.37), К (-0.51), выносливости с С (0.53) и К (0.54) и скоростно-силовых способностей с С (0.59) и К (0.6).

Таким образом, можно заключить, что в возрасте 14-15 лет у мальчиков, не занимающихся спортом, прослеживается средняя корреляционная связь скоростно-силовых способностей с точностью выполнения задания (С) и концентрацией внимания (К). Так же присутствует средняя корреляционная связь всех изучаемых физических качеств у легкоатлетов с точностью выполнения задания (С) и концентрацией внимания (К), кроме этого отмечается средняя корреляционная связь скоростных способностей с уровень переключаемости внимания (D).

В возрасте 16-17 лет присутствует слабая корреляционная связь между показателями функции внимания и изучаемыми физическими качествами в обеих группах.

Таблица 2

Корреляционная зависимость уровня развития физических качеств и показателей функционального состояния организма мальчиков 12-17 лет

М	12-13 лет						14-15 лет						16-17 лет					
	Скорость		Выносл.		Скор. –сил.		Скорость		Выносл.		Скор. –сил.		Скорость		Выносл.		Скор. –сил.	
	К.г.	Л.а.	**К.г.**	Л.а.	**К.г.**	Л.а.	**К.г.**	Л.а.	**К.г.**	Л.а.	**К.г.**	Л.а.	**К.г.**	Л.а.	**К.г.**	Л.а.	**К.г.**	Л.а.
С	**0.14**	-0.67	**-0.34**	0,15	**-0.08**	0.51	**0.06**	-0.47	**-0.04**	0,53	**0.34**	0.59	**0.03**	-0.3	**0.04**	0.11	**-0.0**	0.18
Д	**-0.19**	-0.28	**0.00**	0.15	**-0.04**	0.36	**-0.06**	0.37	**0.02**	0.08	**0.17**	0.00	**0.16**	-0.07	**0.05**	-0.01	**0.16**	0.19
К	**0.14**	-0.65	**-0.34**	0.18	**-0.09**	0.5	**0.04**	-0.51	**-0.00**	0.54	**0.31**	0.6	**0.02**	-0.3	**0.03**	0.11	**0.01**	0.18

Литература:

1. Баранов-Крылов, И.Н. Параметры внимания при зрительном поиске в разных возрастных группах / И.Н. Баранов-Крылов, Т.Г. Кузнецова, В.К. Ратникова // Рос.физиол. журн. им. И.М. Сеченова. – 2008. - 94 (6): 617-626.
2. Дубровинская, Н.В. Нейрофизиологические механизмы внимания. Онтогенетическое исследование / Н.В. Дубровинская. - М.: Наука. - 1985. - 144 с.
3. Савенков, Г.И. Структура психологической подготовки спортсмена в свете идей П.А. Рудика / Г.И. Савенков // Теория и практика физической культуры. - 2006. - №11. - С. 2-4.
4. Альманах психологических тестов. М. – 1995. – С. 107-111.
5. Гурова, М.Б. Электрофизиологические характеристики внимания у спортсменов-тяжелоатлетов и единоборцев различной квалификации / М.Б.Гурова, Е.Ю. Дьякова, Т.А. Шилько // Вестник ТГУ. - №340. - 2010. - С. 172-175.

6. Kanwisher N. Neural events and perceptual awareness / N. Kanwisher // Cognition. - 2001. - Vol. 79. - №1-2. - P. 89-113.
7. Степанский, В.И., Измерение переключаемости внимания в сенсомоторной деятельности / В.И. Степанский, Г.С. Прыгин // Вопросы психологии. - №1. – 1989. – С. 132-136.
8. Блейхер, В.М. Патопсихологическая диагностика / В.М. Блейхер, И.В. Крук. – Киев, - 1986. – С. 28.
9. Лисова, И.М. Возрастные особенности суточной динамики показателей памяти и внимания под влиянием физических нагрузок / И.М. Лисова, Е.В. Кувалдина // Вестник Ставропольского государственного университета. – Ставрополь, – 2011. – № 74 (3). – С. 40-45.

Педагогика

УДК 372.893

кандидат психологических наук, доцент Кудрявцев Владимир Александрович
ФГБОУ ВО «Нижегородский государственный педагогический
университет имени К. Минина» (г. Нижний Новгород);
магистр Плешкова Юлия Александровна
ФГБОУ ВО «Нижегородский государственный педагогический
университет имени К. Минина» (г. Нижний Новгород)

ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ УМСТВЕННО ОТСТАЛЫХ ПОДРОСТКОВ ЧЕРЕЗ СОЦИАЛЬНЫЕ ПРАКТИКИ

Аннотация. В данной статье рассматривается роль и значение социальных практик в системе духовно-нравственного развития умственно отсталых подростков. Описывается актуальные проблемы формирования духовно-нравственного становления у подростков с умственной отсталостью. Описан процесс корригирования недостатков духовно-нравственного развития у подростков с умственной отсталостью.

Ключевые слова: подростки с умственной отсталостью, социальные практики, система духовно-нравственного развития.

Annotation. This article discusses the role and importance of social practices in the system of spiritual and moral development of mentally retarded adolescents. The actual problems of formation of spiritual and moral formation in adolescents with mental retardation are described. The process of correcting the shortcomings of spiritual and moral development in adolescents with mental retardation is described.

Keywords: adolescents with mental retardation, social practices, the system of spiritual and moral development.

Введение. Нравственное воспитание занимает важное место в системе воспитания учащихся с нарушением интеллекта, является одной из основных его задач. Это объясняется, прежде всего, тем, что сформированная у ребенка система привычного нравственного сознания, становится механизмом, определяющим поведение ребенка.

Нравственное воспитание представляется актуальной задачей еще и потому, что оно непосредственно определяет те ориентиры, которые влияют на природу отношений личности.

Ребенок с нарушениями интеллектуального развития не имеют достаточного запаса нравственных представлений, понятий. Из-за чего, соответственно, у них затрудняется анализ норм и правил, лежащих в основе поведения. Такие дети не могут сравнить свое поведение с поведением окружающих, оценить моральные побуждения, ясно себе представить какие возможны последствия того или иного действия. Нередко всего этого достаточно, чтобы привести к нарушению норм поведения [6].

Подобные проблемы и даже патологии эмоционально-волевой сферы могут быть последствиями неправильного отношения, выстроенного взрослых, родителей к ребенку. В этом случае специалист должен конкретно знать, где и с чьей стороны был допущен просчет в воспитании, наметить перспективу педагогического воздействия на ребенка [2].

Нравственное воспитание учащихся с ограниченными возможностями затруднено интеллектуальными нарушениями, спецификой эмоционально-волевой сферы, особенностями личностной сферы и представляет собой достаточно трудоёмкий и не быстрый процесс.

Анализ педагогических и психологических научных литературных источников позволяет сделать вывод, что проблема духовно-нравственного воспитания подрастающего поколения была и остается актуальной.

Анализ состояния практической ассимиляции выпускников специальных школ для детей с нарушениями интеллекта, имеющих опыт самостоятельной жизни после окончания школы от одного года до трех лет, свидетельствует, что, столкнувшись с определенными трудностями, они более трезво и критично оценивают свою подготовленность к жизни вне стен школы.

Изложение основного материала статьи. После определения теоретической базы исследования и анализа особенностей духовно-нравственного развития у умственно отсталых подростков нами было проведено экспериментальное исследование. В эксперименте принимало участие 22 умственно отсталых подростка в возрасте от 13 до 16 лет. Для изучения особенностей духовно-нравственного воспитания у умственно отсталых подростков был подобран диагностический инструментарий, включающий в себя:

1. Методика №1: Диагностика нравственной самооценки
2. Методика №2: Диагностика отношения к жизненным ценностям
3. Методика №3: Диагностика нравственной мотивации
4. Методика №4: Анкета «Нравственные понятия»

Анализ первой методики позволил установить, что основная группа учащихся находится на уровне развития нравственной самооценки – ниже среднего. Учащиеся не осознают потребность нравственного поведения в повседневной жизни, регулярно попадают под аморальное влияние кумиров, сверстников. Подростки неадекватно оценивают свое поведение в школе, классе, во время внеурочных занятий. Не могут оценить свое отношение к сверстникам и взрослым. Обоснование самооценки происходит у данной группы детей эмоциональными предпочтениями. Отсутствует подтверждения самооценки анализом реальных фактов. Самооценка характеризуется неглубоким содержанием самооценочных суждений. Реализацией самооценки у подростков выражается в категоричных формах. Эти дети или завышают чрезмерно, или,

наоборот, занижают свои способности и нравственные качества. Исключительно значимым в этот возрастной период является мнение сверстника.

Результаты методики «Диагностика отношения к жизненным ценностям» показали, что сформированная на данный момент система ценностей и представлений о семье до сих пор является неполной, охватывающей лишь отдельные аспекты семейной жизни. Учащиеся не видят нравственную проблему там, где она есть. В ситуации морального выбора, испытуемые данной группы обычно предлагают способы поведения, не соответствующие нравственной норме.

Анализ третьей методики показал, что основная группа учащихся находится на уровне развития отношения к жизненным ценностям – средний. Мотивы, побуждающие их к выполнению той или иной деятельности, зачастую оказываются слабо выраженными, нестойкими и быстро исчерпываются. У подростков недостаточно сформированы личностные мотивы. Эффективность мотивации в значительной степени зависит от вида деятельности, ее понятности, привлекательности, уровня сформированности навыков этой деятельности, ее значимости.

Проанализировав анкету «Нравственные понятия» мы выяснили, что учащиеся не знают большинство нравственных понятий, поэтому не могут соотнести их с определением. Нравственная норма «добро» характеризовалась в большей мере взаимоотношениями между людьми. Учащиеся смогли правильно определить нравственную норму «зло», «добро». Многие нравственные понятия подросткам знакомы, но они не знают их значения. Подростки неправильно понимают содержание данных моральных норм.

Результаты констатирующего эксперимента позволили выделить ряд существенных недостатков, связанных с вопросами сформированности духовно-нравственного развития у умственно отсталых подростков. Школьники равнодушны к жизни страны, не испытывают сопричастности к делам коллектива, общества, не видят социального смысла в учении, в трудовой и другой деятельности. Необходимости в среднем образовании не осознают, что порождает отрицательное о ношение к труду, учению, стремление лишь к развлечениям, удовольствиям, праздному образу жизни. Знания по большинству предметов отрывочные, не связанные с жизненным опытом. Умения учебной, трудовой и других видов деятельности не достаточно сформированны.

Результаты констатирующего эксперимента показали низкую сформированность духовно-нравственного развития у умственно отсталых подростков. В связи с этим актуальной является проблема духовно-нравственного развития у умственно отсталых подростков.

Цель формирующего эксперимента - экспериментально апробировать эффективность использования социальных практик как средство духовно-нравственного развития у умственно отсталых подростков.

Средством духовно-нравственного развития у умственно отсталых подростков в нашем исследовании будут социальные практики. Социальная практика – такой вид деятельности, в ходе которой человек принимает позитивный социальный опыт, получает навыки социальной компетентности и реального действия в обществе: социальной группе или по отношению к отдельным людям.

Таким образом, социальная практика представляет собой вид деятельности, направленный на формирование позитивных социальных изменений, а значит, школа становится естественной площадкой социальной практики.

В педагогической деятельности активно используются возможности развития социальной компетентности через организацию социальных практик, участие в музейной работе школы, организация помощи ветеранам, шефство старшеклассников над младшими школьниками. В ходе социальной практики происходит отработка социальных навыков, познание социальной действительности.

Социальная практика - это форма педагогически сопровождаемой деятельности учащихся, направленная на освоение социального пространства образования: осознанию социальных норм, правил социальной коммуникации; обретению навыков взаимодействия с различными социальными категориями граждан.

Целесообразно организовать социальную практику в школе в формате коллективных творческих проектов. Покажем это на примере опыта реализации проекта «Пять поколений».

Работе над проектом «Пять поколений» предшествует краткосрочный проект «У кого мы учимся доброте», в основе которого — материалы о бабушках учащихся. В течение года учащиеся собирают информацию о своих бабушках. Непосредственно на занятиях детской журналистикой они сочиняют стихи о своих бабушках, рисуют их портреты. По итогам работы создается видеофильм «Бабушка — лучшая подружка!».

Социальная практика организуется в данном случае как взаимодействие ученика с институтом семьи и опосредуется заданным извне общением с близкими и родственниками. Распознавание новых оттенков жизни семьи, а главное, получение первичных представлений о способах «открыть в другом тайну» погружают школьника в ценности семьи, в нравственные истоки семьи как социального явления. Именно на это нацелено данное направление внеурочной деятельности учащихся в школе.

В дидактических целях учащиеся обеспечиваются небольшими инструкциями о том, как строить беседу с теми, кто будет рассказывать о бабушке (или с ней самой), как задавать вопросы, как конструировать эти вопросы, как фиксировать информацию. Сами учащиеся, разумеется, не знают о том, что их беседы — это какая-то социальная практика; для них — это больше «взрослое задание». Однако педагогу необходимо подчеркнуть значимость этого задания, создать некую интригу вокруг того, где потом пригодятся результаты найденной о бабушках информации.

Цель долгосрочного проекта «Пять поколений» — создание условий для социальных практик учащихся в отношении ценностей семьи, Родины, Отечества.

Педагог может, по своему усмотрению, оценивать также и результаты социальных практик, опосредуемые в творческих продуктах проектной деятельности учащихся: коллажи с включением старых фотографий; фотовыставки и электронные презентации по результатам интервью; эскизы слайдов для видеофильма «Нашим бабушкам посвящаем…»; стихотворные тексты и заставки; предложения к сценарию семейных праздников; словесные этюды (словесные зарисовки) «Моя бабушка» и др.; иллюстрации к рукописным книгам.

Отдельно остановимся на таком продукте проектной внеурочной деятельности учащихся в школе как рукописная книга.

Применительно к развивающим возможностям социальной практики в школе, рукописная книга является интегрированным воплощением опыта, впечатлений, эмоций, знаний и навыков учащихся.

Рукописная книга создается всеми вместе: коллективно обсуждается содержание и дизайн; принимаются решения по иллюстрированию книги, плану размещения текстов.

Работа над рукописной книгой имеет четыре этапа:

1. предварительный (выбор и обоснование темы книги),
2. основной (выбор источников получения информации, сбор и систематизация информации),
3. заключительный (создание рукописной книги),
4. аналитический (рефлексия результатов проекта).

Главное, что работа над рукописной книгой — это коллективная познавательная творческая деятельность учителя, учащихся и их родителей. Она позволяет школьникам решать основные задачи социализации:

- формировать свою позицию и мировоззрение;
- устанавливать новые способы социального взаимодействия с окружающим миром.

Выводы. В результате контрольного эксперимента мы выяснили, что уровень развития духовно-нравственного воспитания у подростков с умственной отсталостью значительно повысился. В результате анализа полученных данных по методикам, выяснилось, что у 40 % учащихся средний уровень развития нравственной самооценки. Учащиеся осознают потребность нравственного поведения в повседневной жизни, меньше попадают под аморальное влияние кумиров, сверстников. Подростки адекватно оценивают свое поведение в школе, классе, во время внеурочных занятий. Не могут оценить свое отношение к сверстникам и взрослым. Основная группа учащихся находится на среднем уровне развития отношения к жизненным ценностям. Сформированная на данный момент система ценностей и представлений о семье является полной, но охватывающей лишь отдельные аспекты семейной жизни. Многие нравственные понятия подросткам знакомы, но они не знают их значения. Подростки неправильно понимают содержание данных моральных норм. Интегральная оценка уровня развития духовно-нравственного воспитания каждого учащегося позволила нам условно распределить школьников на три группы: высокий уровень (8 %), средний уровень развития духовно-нравственного воспитания (46% учащихся) и уровень развития духовно-нравственного воспитания ниже среднего (56 %). Школьники с высоким уровнем развития духовно-нравственного воспитания осознают свои учебные, общественные, трудовые и другие обязанности как долг перед обществом, коллективом, переживают свою сопричастность к делам коллектива, общества. Есть интерес, волевое стремление к учению, общественным и другим видам деятельности, самовоспитанию, потребность в трудовом образе жизни, положительных привычках. Учащиеся самостоятельны, активно участвуют в трудовых делах, умело ведут патриотическую, экологическую, культурно – образовательную и другую работу. Нравственные установки соответствуют требованиям и морали общества.

Нравственные позиции учащихся со средним уровнем развития духовно-нравственного воспитания характеризуются сочетанием убеждений, соответствующих требованиям общества, с эгоистическими, индивидуалистическими устремлениями. Учащиеся не всегда понимают ценности получения образования для собственного развития.

Самовоспитание направлено на развитие престижных, с их точки зрения, качеств. Знания учащихся часто поверхностны. Умения ограничены теми видами деятельности, которые для школьника престижны, нужны для его самоутверждения.

Для уровня развития духовно-нравственного воспитания – ниже среднего характерна ограниченность интересов школьников к учебным предметам, общественной и другим видами деятельности. Нередко – отрицательное отношение к труду при общем стремлении к учению. Многие личные интересы ставит выше общественных, а иногда и вовсе не считаются с последними. Знания по большинству предметов отрывочные, не связанные с жизненным опытом. Умения учебной, трудовой и других видов деятельности не достаточно сформированны.

В сравнении с констатирующим экспериментом увеличилось количество учащихся на среднем уровне на 17 %. Учащиеся перешли с низкого уровня и уровня ниже среднего на более высокие уровни. Появились учащиеся, которые занимают высокий уровень развития духовно-нравственного воспитания. Средством духовно-нравственного развития у умственно отсталых подростков в нашем исследовании были социальные практики. Социальная практика – такой вид деятельности, в ходе которой человек принимает позитивный социальный опыт, получает навыки социальной компетентности и реального действия в обществе: социальной группе или по отношению к отдельным людям.

Таким образом, социальная практика представляет собой вид деятельности, направленный на формирование позитивных социальных изменений, а значит, школа становится естественной площадкой социальной практики.

Литература:

1. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 №273-ФЗ (с последующими изменениями и дополнениями).
2. Федеральный государственный образовательный стандарт образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) (утв. Приказом Министерства образования и науки РФ от 19 декабря 2014 г. №1599).
3. Агишова Е.В. Особенности психолого-педагогического сопровождения классов, изучающих Православную культуру России: взаимодействие с родителями: Материалы III международной научно-практической конференции «Социокультурные проблемы современного человека», Новосибирск, НГПУ, 2008 г.
4. Процко Т.А. Психолого-педагогическое обследование учащихся младших классов вспомогательной школы: Учеб.-метод. пособие. – Мн.: БГПУ им. М. Танка, 2000. – 107 с.
5. Фатихова Л.Ф. Диагностический комплекс для психолого-педагогического обследования детей с интеллектуальными нарушениями. Уфа, 2011. - 80 с.
6. Щуркова Н.Е. Программа воспитания школьника. – Белгород, 1994.

УДК: 374.1

аспирант 3 курса Кулуева Татьяна Владимировна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Оренбургский государственный педагогический университет» (г. Оренбург)

СТРАТЕГИЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО ПОДХОДА К ФОРМИРОВАНИЮ ОПЫТА КОНСТРУКТИВНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ПОДРОСТКОВ В ТУРИСТСКО-КРАЕВЕДЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация. В статье описывается стратегия деятельностного подхода в формировании опыта конструктивного взаимодействия подростков средствами туристско-краеведческой деятельности, анализируется динамика формирования исследуемого феномена.

Ключевые слова: деятельностный подход, туристско-краеведческая деятельность, опыт конструктивного взаимодействия подростков.

Annotation. The article substantiates the relevance of the strategy of activity approach in the formation of the experience of constructive interaction of adolescents by means of tourism and local lore, the results of the pilot study are involved.

Keywords: tourist-local history activity, experience of constructive interaction of teenagers, strategy of activity approach, activity approach.

Введение. В условиях модернизации российского образования становится необходимым активное применение на практике новейших подходов к процессам обучения и воспитания. Одним из продуктивных и давно зарекомендовавшим себя является деятельностный подход в образовании, который в настоящее время взят как приоритетный в Федеральном государственном образовательном стандарте [2].

Ведущей идей деятельностного подхода в воспитании подрастающего поколения является связь с деятельностью, как средством становления и развития субъективности учащегося. Так в процессе и результате применения форм, приемов и методов воспитательной работы рождается личность, способная делать выбор, оценивать, программировать такие виды деятельности, которые соответствуют его природе, удовлетворяют его потребности в саморазвитии, самореализации [12].

Большую роль в воспитании подрастающего поколения играют учреждения дополнительного образования. Именно здесь подростки сами выбирают вид деятельности, активно его осваивают, получают знания, умения и навыки. Обучаясь работать в группе, команде, у них развиваются такие качества как, эмпатия, сотворчество, коммуникативные навыки, формируются личностные образования.

Социальный запрос сегодня направлен на ценность реальных сфер поисково – экспедиционной деятельности, таких как краеведение, спорт и туризм, позволяющих вывести подростков из парадоксов информационной цивилизации возможностью получения конструктивного опыта жизнедеятельности.

Методологической основой структурно-функциональной модели формирования опыта конструктивного взаимодействия подростков в туристско-краеведческой деятельности является деятельностный подход.

Изложение основного материала статьи. В методологии научного исследования деятельностный подход рассматривается как комплексное педагогическое средство, отражающее три основных структурных составляющих: 1) понятийную (основные понятия, которые используются в процессе изучения, управления и преобразования педагогической практики); 2) содержательную (ведущие идеи и принципы, представляющие собой исходные положения или главные правила осуществления педагогической деятельности; 3) технологическую (методы, приемы и способы деятельности, которые наиболее соответствуют деятельностному подходу) [7].

Деятельностный подход предусматривает последовательные изменения содержания, методов и форм организации туристско-краеведческой деятельности подростков на основе поставленных педагогом задач освоения навыков конструктивного взаимодействия.

Понятийное поле деятельностного подхода определяется совокупностью понятий «туристско-краеведческая деятельность», «опыт конструктивного взаимодействия», «формирование опыта конструктивного взаимодействия подростков».

Выбор стратегии деятельностного подхода обусловлен признанием подростка высшей ценностью и субъектом конструктивного взаимодействия; постановку подростка в центр туристско-краеведческой деятельности, которая открывает возможность для формирования опыта конструктивного взаимодействия и тем самым способствует эффективной самореализации, самоопределения и самоутверждения личности [5].

В стратегии деятельностного подхода по формированию опыта конструктивного взаимодействия подростков в туристско-краеведческой деятельности ярко выражена вовлеченность подростков в спортивный туризм, проектную и исследовательскую деятельность, в экскурсии, квест-игры и другое, что порождает мотивацию обучения, направленную на постоянные изменения и развитие.

Деятельность педагога по формированию опыта конструктивного взаимодействия подростков заключается в выстраивании позитивной межличностной коммуникации, продуктивного социального взаимодействия; позволяет рассмотреть в каждом подростке уникальную личность с ее индивидуальными особенностями; ориентирует на выбор содержания, специальных методов, приемов, форм туристско-краеведческой направленности; обуславливает организацию педагогического сопровождения конструирования подростками модели конструктивного взаимодействия [4].

Согласно положениям деятельностного подхода содержание процесса формирования опыта конструктивного взаимодействия базируется на следующих составляющих: аксиологический (признание подростками ценности человеческой жизни, эффективного взаимодействия); когнитивный (подростки владеют знаниями о нормах, условиях жизни в обществе, знают нормы и правила сотрудничества, работы в команде); творческий (формирование разнообразными способами, формами, методами туристско-краеведческой деятельности опыта конструктивного взаимодействия); личностной (владение подростками рефлексивной деятельностью, методами самоанализа, саморегуляции).

Идеи деятельностного подхода отражаются в туристско-краеведческой деятельности подростков, которая ориентирована на процесс индивидуализации и дифференциации взаимодействия, на создание эффективных условий для формирования опыта конструктивного взаимодействия.

Содержательная составляющая деятельностного подхода базируется на комплексе идей и адекватных им принципах:

- *социальной активности* личности – характеризует глубину и полноту связей личности с социумом, уровень превращения личности в субъект общественных отношений. Посредством социальной активности проявляется жизненная позиция подростка, его стремление внести свой вклад в развитие общества, самореализоваться в деятельности как личность [1].

- *творческой активности* личности характеризуется необходимостью участия в различных видах деятельности (социальное проектирование, исследование, спортивный туризм, конкурсное движение); культивирование позитивного мироощущения, выработку гибкости и конкурентоспособности [11].

- *сотрудничества* реализуется в наиболее широком аспекте принципа гуманистической направленности. Данный принцип способствует установлению позитивных контактов между подростками, умению работать в группе, команде, выстраивать конструктивный диалог между собой и педагогом.

- *природосообразности,* который предполагает учет индивидуальных особенностей подростков, преодоление внутриличностных противоречий подросткового возраста; формирование коммуникативно грамотной личности, способной к эффективному взаимодействию; включение экологического аспекта и валеологического компонента, направленного на формирование у подростков здорового образа жизни.

- *культуросообразности*, который предполагает учет общечеловеческих ценностей в соответствии с нормами и ценностями национальной культуры и региональных традиций.

Авторская технология формирования опыта конструктивного взаимодействия подростков в туристско-краеведческой деятельности интегрирует в себе концептуальную основу (проблемное поле, ценностные основания, цель, научно-теоретические основы, принципы и правила, из них вытекающие), процессуальную характеристику относительно этапов (диагностического, формирующего, оценочно-корректировочного, рефлексивного, поддерживающего), ресурсное обеспечение (методическое обеспечение, система практических рекомендаций, программа туристско-краеведческого объединения, диагностический инструментарий).

Концептуальная основа технологии содержит проблемное поле формирования опыта конструктивного взаимодействия подростка в туристско-краеведческой деятельности. Так стоит отметить следующие несоответствия: между потребностью в формировании опыта конструктивного взаимодействия подростка и недостаточной готовностью педагогов к данному процессу; между потребностью общества в подрастающем поколении, имеющим опыт конструктивного взаимодействия и ограниченным уровнем его сформированности.

Ядром технологии является теория социального взаимодействия в обществе Г.М. Андреевой, Т. Парсонса; теории деятельности Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна; концептуальные положения о содержательной сущности процессов познания, опыта и развития личности подростка Л.И. Божович, В.Г. Рындак; теория коллективной деятельности И.П. Иванова, Л.И. Новиковой, которые выступают научно-теоретической базой построения исследуемого процесса в туристско-краеведческой деятельности [1, 3, 4, 7, 9, 10, 11, 12].

Поэтапный подход к процессу координирования и выполнения действий по достижению цели, осмысления педагогом и подростком процедурных и операциональных составляющих технологической деятельности обеспечивает результативность разработанной технологии.

Технология изучаемого феномена состоит из 3 этапов: репродуктивный, частично-поисковый, исследовательский. На каждом этапе педагогом ставится цель, планируется использование наиболее эффективных методов и приемов туристско-краеведческой деятельности, прописывается деятельность педагога и обучающегося. А именно: 1) на репродуктивном уровне педагог способствует формированию культуры общения, участвует в системном накоплении опыта конструктивного взаимодействия посредством преподаваемой деятельности. Обучающийся на данном этапе, сталкиваясь с затруднениями в установлении глубоких и тесных эмоционально насыщенных контактов со сверстниками, спокоен, корректен. 2) на втором этапе педагог инициирует активность обучающихся для взаимопомощи, сотрудничества, располагает к диалогу, создает условия для профилактики / снижения уровня агрессии, тревожности, повышения оптимизма. Обучающийся на данном этапе более активен, абстрактно мыслит, эмоции «на каждый день» не осложняют взаимодействие со сверстниками. У подростка не наблюдается негативных оценок и переживаний, он конструктивно взаимодействует с группой и педагогом. 3) на третьем этапе педагог способствует изменению ценностно-смысловой сферы обучающегося. Содействует формированию опыта конструктивного взаимодействия подростка. У обучающегося активизируются процессы саморефлексии, обеспечивающие развитие способности управлять собой. Подросток самостоятельно планирует и реализовывает свои жизненные замыслы, реагируя на вызовы социума. У него сформирован опыт конструктивного взаимодействия: навыки ведения диалога, выхода из конфликтной ситуации, работы в команде и т.д.

В туристско-краеведческой деятельности для подростков создаются благоприятствующие, комфортные условия, в которых они могут полностью проявить себя и накопить опыт социального взаимодействия. Данная деятельность обладает большими возможностями для реализации потребности подростка в коммуникации. Поэтому считаем, что процесс формирования опыта конструктивного взаимодействия подростков будет результативным если в туристско-краеведческой деятельности будет учтен комплекс педагогических условий: 1)насыщение личностными смыслами процесса взаимодействия педагога и учащегося в совместной педагогической деятельности (общее пространство взаимодействия, в котором каждый находит «себя в другом» и «другого в себе», где происходит готовность к равноправному сотрудничеству, подростки получают пример конструктивного взаимодействия, прививают умения и навыки вступления в контакт); 2) вовлечение подростков в разнообразные виды туристско - исследовательской деятельности, такие как приключенческая тропа, экскурсии по достопримечательностям Тюльганского района, проектно-исследовательская деятельность «Я-гражданин России», «Отечество. Растим патриотов»; «Мое Оренбуржье», «Краеведческий калейдоскоп», «Лидер 21 века», а также, волонтерское движение 3) организация рефлексивного опосредования деятельности и значимых ситуаций конструктивного

взаимодействия в ней (развитие способности у подростков к опосредованной рефлексии, оценки собственного поведения и деятельности, что позволит сохранить высокий уровень личностного развития).

На диагностическом этапе было выявлено исходное состояние уровня сформированности опыта конструктивного взаимодействия подростков (по методике Д.Френсиса «Анализ собственных ограничений» были получены следующие результаты: отсутствие навыком конструктивного решения у 62,2%, неумение управлять собой (52,4%); размытые личностные ценности (37,7%), отсутствие опыта включения креативности (31,8%) и неуверенность во взаимодействии с ровесниками и взрослыми (30,5%). В группу личных ограничений 12% респондентов вошло стремление к саморазвитию. По методике САТ (Л.Я. Гозмана и М.В. Кроза) был выявлен низкий уровень самоактуализации – 23,3%. По методике «Цветопись» (А.Н. Лутошкина), выявили низкий уровень сформированности опыта конструктивного взаимодействия); произведена оценка педагогических условий в туристско-краеведческой деятельности.

На формирующем этапе реализовывалась стратегия деятельностного подхода и авторская технология, обеспечивающие формирование опыта конструктивного взаимодействия подростков в туристско-краеведческой деятельности. Также на этом этапе были применены различные формы и методы работы с подростками: экскурсии, практические занятия на местности, квест-игры, мини-соревнования и соревнования муниципального и регионального уровня по спортивному туризму, проектная и исследовательская деятельность, тренинги и упражнения из веревочного курса на сплочение.

На оценочно-корректировочном этапе выявлялась динамика уровней сформированности опыта конструктивного взаимодействия подростков (по первой методике «Анализ собственных ограничений»: развитие навыков решения проблем возросло на 28,9%, способность респондентов управлять собой возросла на 26,1%, личные цели подростков конкретизировались на 23%, умение применять во взаимодействии творческий подход увеличилось на 21,1%, стремление подростков к самореализации увеличилось на 10,2%. По второй методике уровень самоактуализации личности после 3 года обучения возрос в 2,6 раза). На данном этапе была проанализирована насыщенность деятельности и форм туристско-краеведческой деятельности.

На рефлексивном этапе происходило осмысление педагогической деятельности по формированию опыта конструктивного взаимодействия подростков в туристско-краеведческой деятельности. Выстроена динамика результатов формирования опыта конструктивного взаимодействия подростков и выявлены наиболее эффективные формы, методы и виды туристско-краеведческой деятельности.

На поддерживающем этапе происходило педагогическое сопровождение творческой активности и самоорганизации подростков. Учащиеся был предоставлен целый спектр разнообразных форм деятельности для самореализации и самоутверждения: конкурсы по туристическому мастерству, спортивному ориентированию, исследовательской и проектной деятельности, волонтерскому движению. Подростки проходили тренинги личностного роста, тренинги конструктивного взаимодействия, осваивали способы саморегуляции.

Выводы. Таким образом, стратегия деятельностного подхода в туристско-краеведческой деятельности является праксеологической основой результативности данного феномена. Разработанная технология формирования опыта конструктивного взаимодействия в туристско-краеведческой деятельности способствует освоению навыков конструктивного взаимодействия, проектированию собственного маршрута формирования опыта конструктивного взаимодействия подростков.

Литература:

1. Андреева, Г.М. Психология социального познания: Учеб. пособие для вузов по направлению и специальностям психологии / Г.М. Андреева - М.: Аспект Пресс, 2009. – 211 с.
2. Асмолов, А.Г. Системно-деятельностный подход к разработке стандартов нового поколения / А.Г. Асмолов // Педагогика. - 2009. - №4.
3. Божович, Л. И. Проблемы формирования личности: избранные психологические труды / Л.И. Божович; под ред. Д. И. Фельдштейна. – М.: МПСИ, 2013. – 352 с.
4. Выготский, Л.С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский. – М.: Изд-во АСТ: Астрель, 2008. – 672 с.
5. Коротаева, Е.В. Педагогика взаимодействий: теория и практика: Монография – М._Берлин: Директ-Медиа, 2014. – 164 с.
6. Коротаева, Е. В. Педагогическое взаимодействие: опыт проблемного анализа: Монография – Екатеринбург: Урал. гос. пед. ун-т, 2012. – 276 с.
7. Леонтьев, А.А. Методологические проблемы деятельностного подхода / А.А. Леонтьев // Деятельностный подход в психологии: проблемы и перспективы: сб. науч. тр. М., 2015. – С. 5-14.
8. Лисина, М.И. Формирование личности ребенка в общении / М.И. Лисина. – Спб.: Питер, 2009. – 320 с.
9. Новикова, Л.И., Воспитание? Воспитание? Воспитание… Воспитание! / Л.И. Новикова, В.А. Караковский, Н.Л. Селиванова. – М., 2012.
10. Парсонс, Т., Система координат действия и общая теория систем действия: культура, личность и место социальных систем / Т. Парсонс // Современная западная теоретическая социология. М.: - 2012.
11. Рындак, В.Г. Непрерывное образование и развитие творческого потенциала учителя (теория взаимодействия) / В.Г. Рындак - М.: Педагогический вестник, 2013. - 244 с.
12. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2013. – 720 е.: ил. – (Мастера психологии).

УДК: 796.015.64:378.1

кандидат педагогических наук, доцент Купцова Валентина Григорьевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Оренбургский государственный университет» (г. Оренбург);
кандидат биологических наук, доцент Чикенева Ирина Валерьевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Оренбургский государственный педагогический университет» (г. Оренбург)

ВОСПИТАНИЕ ОБЩЕЙ ВЫНОСЛИВОСТИ МЕТОДОМ «ТАБАТА» НА ЗАНЯТИЯХ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ У СТУДЕНТОВ

Аннотация. Статья посвящена актуальным проблемам, которые решаются в процессе физкультурного образования студентов на учебных занятиях, направленных на освоение программного материала, позволяющего обеспечить общую и профессионально-прикладную физическую подготовленность, определяющую психофизическую готовность студента к избранной профессии. В настоящее время в социально-общественных отношениях повышаются требования к человеку, к его физическому потенциалу, а именно к выносливости как физическому качеству.

Выносливость помогает человеку противостоять длительное время наступающему утомлению, переносить его не снижая качество выполняемой работы. Основным показателем выносливости является время, в период которого осуществляется мышечная деятельность определенного характера и интенсивности. В циклических видах спорта выносливость проявляется как показатель минимального времени в период преодоления заданной дистанции.

Ключевые слова: физическая культура, физическая подготовленность, выносливость, воспитание культуры, тренировочная деятельность, спортсмен, тренировки «Табата».

Annotation. The article is devoted to actual problems that are solved in the process of physical education of students in training sessions aimed at mastering the program material, allowing to provide general and professional-applied physical fitness, determining the psychophysical readiness of the student to his chosen profession. At present, in social and social relations, the requirements are raised for a person, for his physical potential, namely for endurance as a physical quality.

Endurance helps a person to resist a long time coming fatigue, to endure it without reducing the quality of the work. The main indicator of endurance is time, during which muscular activity of a certain nature and intensity is carried out. In cyclical sports, endurance manifests itself as an indicator of the minimum time during the period of overcoming a given distance.

Keywords: physical culture, physical fitness, endurance, culture upbringing, training activity, athlete, Tabata training.

Введение. Воспитание физических качеств у студентов на учебных занятиях есть процесс направленного использования средств, методов, приемов физической культуры и спорта. Данный процесс позволяет формировать физическую культуру личности, способствует сохранению здоровья, ориентирует студента на самоподготовку к будущей трудовой деятельности и определяет его активную жизненную позицию в семье и социальной среде.

Результаты научных исследований показывают, что ведущая роль в проявлении выносливости принадлежит факторам энергетического обмена веществ и вегетативным системам организма. Выносливость, как качество проявляется в двух основных формах:

- в продолжительности работы без признаков утомления на данном уровне мощности;
- в скорости снижения работоспособности при наступлении утомления.

Цель статьи – повысить эффективность воспитания выносливости у студентов на учебных занятиях физической культуры, методом «Табата».

Изложение основного материала статьи. На Всесоюзном симпозиуме в 1971 г. «Биологические и педагогические аспекты выносливости» термин «выносливость» охарактеризовали как способность к продолжению заданной работы во времени. На симпозиуме были даны и формулировки двух основных ее разновидностей: общей выносливости и специальной.

С точки зрения теории спорта, общая выносливость характеризуется, как способность спортсмена длительное время проявлять мышечные усилия, выполнять различные по характеру виды физических упражнений сравнительно невысокой интенсивности, вовлекая в работу различные мышечные группы. Она может складываться как итоговый результат развития конкретных типов специальной выносливости и определяется функциональными возможностями вегетативных систем организма (сердечно-сосудистой, дыхательной и других), поэтому ее еще называют общей аэробной. Общая выносливость играет существенную роль в оптимизации жизнедеятельности человека, выступает как важный компонент его физического здоровья и служит предпосылкой для развития специальной выносливости [4].

Озолин Н.Г. считает, что в целом выносливость характеризуется как способность к длительному выполнению работы на требуемом уровне интенсивности, как способность бороться с утомлением и восстанавливаться после работы.

Уровень развития выносливости спортсмена обусловливается энергетическим потенциалом его организма и тем, насколько он соответствует конкретному виду спорта, а также эффективностью техники и тактики, психическими возможностями спортсмена, обеспечивающими не только высокий уровень мышечной активности в тренировочной и соревновательной деятельности, но и противодействие процессу развития утомления [1].

Биологическую основу общей выносливости составляют аэробные возможности организма человека. Основным показателем, которых является максимальное потребление кислорода (МПК) литров в минуту. Следовательно, потребление кислорода за единицу времени и выработанное количество энергии для выполнения специфической работы напрямую связаны между собой. В свою очередь МПК зависит от биологических факторов: минутного и ударного объема сердца, частоты сердечных сокращений (ЧСС), скорости кровотока, максимальной легочной вентиляции, тканевой утилизации кислорода. Для достижения

максимальных величин сердечной и дыхательной производительности и удержания высокого уровня МПК на протяжении длительного времени необходимы физические нагрузки (тренировка). Средствами воспитания общей выносливости являются упражнения различного характера, позволяющие достичь максимальных величин сердечной и дыхательной производительности и удерживать высокий уровень МПК длительное время. В свою очередь общая выносливость, рассматривается как базовый компонент для развития специальной выносливости. К наиболее простым видам аэробной нагрузки относится оздоровительный бег. Данный вид двигательной активности доступен студентам с различным уровнем физической подготовленности.

В научной литературе специальная выносливость характеризуется, как способность проявлять мышечные усилия в соответствии со спецификой (продолжительностью и характером) выполняемой работы; в спорте, это способность преодолевать всю соревновательную дистанцию с запланированной скоростью. Специалисты Солодов А.С., Иваницкий М.Ф. и другие отмечают, что проявление специальной выносливости зависит от физиологических (анаэробных возможностей) и психических факторов. Анаэробные возможности организма определяются двумя взаимосвязанными биохимическими механизмами: креатинфосфатным (выделение энергии за счет фосфорсодержащих соединений) и гликолитическим (выделение энергии за счет расщепления гликогена мышц) [4].

Научно доказано, что специальная выносливость зависит от возможностей нервно-мышечного аппарата, быстроты расходования ресурсов внутримышечных источников энергии, от техники владения двигательным действием и уровнем развития других двигательных способностей. В зависимости от интенсивности работы и выполняемых упражнений, различают силовую, скоростную, координационную выносливость. Так же выделяют выносливость к статическим усилиям (гимнастические упражнения). Следовательно, виды выносливости соответствуют характеру мышечной работы (локальная, региональная, глобальна). Данное разделение позволяет анализировать проявление качества, подбирать эффективные средства и методику воспитания выносливости. При воспитании общей выносливости решаются основные задачи: создаются условия для перехода к повышенным тренировочным нагрузкам; осуществляется «перенос» выносливости на избранные (необходимые) формы спортивных упражнений [3, 7].

На учебных занятиях, студенты выполняют упражнения различной направленности и в разных мышечных режимах. Осваивая различные виды (элементы) спорта на занятиях физической культуры, студенту необходимо проявлять, в той или иной степени все виды выносливости. В циклических видах (легкая атлетика, плавание, лыжный спорт и др.) проявляется общая и скоростная выносливость. В аэробике, на ряду с общей выносливостью выделяют координационную и силовую. В связи с введением в учебные программы выполнения Всесоюзного комплекса ГТО, повышаются требования к воспитанию выносливости у студенческой молодежи. Учитывая благоприятные физиологические условия проявления выносливости в данной возрастной группе, следует систематически включать упражнения, направленные на воспитания всех видов выносливости в учебные занятия физической культуры. В научно-методической литературе выделяют следующие виды выносливости: силовая выносливость, способность преодолевать силовое напряжение в течение определенного времени в зависимости от режима (статический и динамический) работы мышц; статическая силовая выносливость, способность сохранять заданную позу, проявляя определенные мышечные усилия. Динамическая силовая выносливость определяется числом повторений упражнений. С возрастом силовая выносливость к статическим и динамическим силовым усилиям возрастает. Под скоростной выносливостью понимают способность к поддержанию предельной и околопредельной интенсивности движений (70- 90% max) в течение длительного времени без снижения эффективности профессиональных действий. Скоростная выносливость проявляется в циклических видах спорта и упражнениях, время выполнения которых в среднем от 20 сек. до 5-7 мин. Координационная выносливость характеризуется способностью выполнять продолжительное время сложные по координационной структуре упражнения. По мнению Озолина Н.Г. различные виды и типы выносливости независимы или мало зависят друг от друга. Например, можно обладать высокой силовой выносливостью, но недостаточной скоростной или низкой координационной. Высокая выносливость в плавании не гарантирует такую же выносливость в гимнастике. Аэробные возможности организма позволяют улучшить движения в циклических видах и упражнениях (ходьба, бег, лыжные гонки) [2].

Большинство специалистов поддерживают формулировку выносливости, данную известным отечественным физиологом В. С. Фарфелем, он определил выносливость как способность человека противостоять наступающему утомлению, которое является результатом не только мышечной работы, но и умственных напряжений, переживаний.

О состоянии и степени развития выносливости судят по ряду общих и частных показателей. Одним из обязательно учитываемых параметров является время, в пределах которого совершается деятельность. При этом в одних случаях учитывается время, в течение которого удается совершать ее без снижения заданного уровня эффективности, оцениваемой по количественным и качественным критериям, в других - предельно возможное время выполнения работы «до отказа». В практике физического воспитания внешние показатели выносливости чаще всего выступают:

– в упражнениях циклического характера, направленных на преодоление расстояния, минимальное время преодоления протяженной дистанции (например, 1–2 км);

– в серийно повторяемых упражнениях циклического и комбинированного характера суммарное число повторений (или суммарное число движений) в заданное время (например, за 20–30 мин. при «максимальном тесте» в рамках «круговой тренировки»);

– в сложноорганизованных формах двигательной деятельности, таких как спортивная игра и различные виды единоборств это степень сохранения и изменения двигательной активности на протяжении обусловленного времени (с учетом числа эффективных атакующих и оборонительных действий по периодам игры или схватки и т. д.). В совокупности с этими показателями обычно учитываются и другие, это стабильность технически правильного выполнения действий в указанных условиях [5].

Проявление показателей выносливости индивидуально, в его основе лежат функциональные возможности организма, которые определяют продолжительность работы в специфических (различных) условиях. Необходимые данные мы можем получить с помощью специализированных методик оценки отдельных факторов выносливости (физиологических, биохимических, морфологических, биомеханических).

В научно-методической литературе выделяют следующие факторы, влияющие на проявления физической выносливости:

1. Биоэнергетические факторы, которые включают в себя объем энергетических ресурсов и функциональных возможностей систем организма (дыхания, сердечнососудистой, выделения и др.), обеспечивающих обмен, а также восстановление энергии в процессе работы. Образование энергии происходит в результате химических превращений (химическая энергия переходит в физическую). Основными источниками энергообразования являются аэробные, анаэробные гликолитические и анаэробные алактатные реакции, которые характеризуются скоростью высвобождения энергии, объемом допустимых для использования жиров, углеводов, а также допустимым объемом метаболических изменений.

2. Факторы функциональной и биохимической экономизации выражаются в уменьшении энерготрат на единицу работы с ростом тренированности, координационного совершенства и рационального распределения сил в процессе состязания, от которых зависит эффективность использования энергетических ресурсов организма.

Экономичность выполненной работы зависит от техники ее выполнения. В трудовой деятельности в основе экономичности энергозатрат лежит профессионализм (подбор средств, методов, условий и др.). Показатели экономичности деятельности являются важнейшими критериями выносливости человека.

3. Факторы функциональной устойчивости позволяют сохранить активность функциональных систем организма при неблагоприятных сдвигах в его внутренней среде, вызываемых работой. От функциональной устойчивости зависит способность человека сохранять заданные технические и тактические параметры деятельности, несмотря на нарастающее утомление.

4. Личностно-психические факторы значительно влияют на выносливость человека. К ним относятся: мотивация на достижение высоких результатов, устойчивость установки на процесс и результат, а также волевые качества, такие как целеустремленность, настойчивость, выдержка.

5. Факторы генотипа (наследственности) и среды. Генетический фактор воздействует на развитие общей (аэробной) выносливости и анаэробных возможностей организма [2, 4, 5].

В ходе научных исследований учеными было отмечено, что аэробную выносливость воспитывают упражнения, в процессе которых активно функционирует большинство крупных звеньев опорно-двигательного аппарата.

Общеподготовительные упражнения, необходимые для воспитания общей выносливости, не могут быть сведены к какому-либо виду двигательной деятельности, так как при их выборе одинаковое значение, по мнению Л. П. Матвеева, имеют два признака:

- эффективность упражнения как средства расширения функциональных возможностей сердечнососудистой, дыхательной и других жизненно важных систем организма, от которых зависит общий уровень работоспособности;
- возможность использовать эффект положительного переноса выносливости, развиваемой с помощью упражнений общеподготовительного характера, на специально-подготовительные и соревновательные упражнения.

В качестве средств воспитания «аэробной» выносливости наибольшее распространение в практике общей физической подготовки получили упражнения циклического характера умеренной, большой и переменной интенсивности (кроссовый бег, лыжные кроссы, длительная ходьба, езда на велосипеде и т. п.) [6].

Эффективными средствами развития общей выносливости у студентов являются длительный бег, кроссы, различные игры и игровые задания. Чаще всего используется бег в равномерном темпе с относительно невысокой скоростью, продолжительность которого постепенно возрастает от 20 минут до 60 минут.

Для повышения скоростной выносливости используют: бег на отрезках от 200 до 800 м, бег в гору, эстафеты, преодоление полосы препятствий, челночный бег, игровые упражнения.

Упражнения для развития выносливости целесообразно выполнять в основной части занятия. Для развития аэробных способностей и общей выносливости используют равномерный непрерывный метод: однократное равномерное выполнение упражнений малой и умеренной мощности продолжительностью от 10-20 минут и до одного часа. Для увеличения аэробных возможностей необходимо учитывать интенсивность работы, интервалы отдыха, продолжительность работы, число повторений, сложность выполняемого задания.

- Интенсивность должна быть высокой и частота сердечных сокращений к концу работы приближена к 180 ударов в минуту.
- Продолжительность отдельной нагрузки составляет 1-1,5 минуты, в условиях кислородного долга. При этом наблюдается максимум потребления кислорода в период отдыха.
- Интервалы отдыха не предусматривают полного восстановления ЧСС. Длительность отдыха составляет 40 – 90 минут. В интервалы отдыха рекомендовано выполнять малоинтенсивную работу (ходьба, упражнения на гибкости и т.д.), это позволит быстро восстановиться, выполнить больший объем работы и поддерживать устойчивое состояние.
- Число повторений определяется возможностями организма поддерживать устойчивое состояние, т.е. работа в условиях стабилизации потребления кислорода на достаточно высоком уровне.

Для повышения аэробных возможностей необходима правильная постановка дыхания, следует акцентировать внимание на выдохе, а не на вдохе: тогда поступающий в легкие богатый кислородом воздух смешивается с меньшим количеством остаточного и резервного воздуха, в котором понижено содержание кислорода [9].

При воспитании выносливости необходимо правильно применять средства и методы в учебных занятиях. К основным методам можно отнести: переменный, равномерный, непрерывный и интервальный. Выбор методов будет зависеть от физической подготовленности студентов. Для менее подготовленных физически студентов целесообразно применять равномерный метод и оптимальное сочетание продолжительности и интенсивности нагрузки. Интервальный метод хорошо встраивается в структуру занятия со студентами с хорошим показателем общей выносливости. В современном фитнесе применяется метод «Табата».

Табата является эффективным средством воспитания выносливости. Автор данного метода - японский ученый и спортивный врач Идзуми Табата. В 1996 году доктор Табата с единомышленниками из Токийского

Национального института фитнеса и спорта провел исследования по выяснению результативности коротких интенсивных интервальных тренировок для коррекции веса за счет «сжигания жира», повышения выносливости. Впервые результаты были опубликованы в журнале Medicine and Science in Sports & Exercise и наглядно продемонстрировали эффективность данного метода. Исследования проводились с участием спортсменов в течение шести недель по методике Табата, при этом отмечается увеличение анаэробной мощности на 28%, уровня МПК - на 14% по сравнению с контрольной группой, занимающейся обычными часовыми кардионагрузками. Исследования показали, что потери подкожного жира у тех, кто практиковал Табата, были в 9 раз больше, чем у тех, кто занимался стандартной 45-минутной кардиотренировкой.

К особенностям проведения занятия (тренировки) относится последовательность нарастающей нагрузки. Первично проводится подготовительная часть (разминка), она способствует увеличению частоты сердечных сокращений, ударного и минутного объема сердца, легочной вентиляции и снабжения кислородом работающих мышц, а также учащению дыхания. Происходит психоэмоциональный настрой на работу в основной части занятия. Развитие выносливости методом Табата в основной части осуществляется посредством подбора упражнений на различные мышечные группы. Табата представляет собой интервальную тренировку продолжительностью четыре минуты. Она состоит из 8 сетов (повторений) по следующей схеме: фаза спринта 20 секунд; фаза отдыха 10 секунд. В сеты подбираются упражнения любой формы, простые по исполнению и доступные для повтора, они могут выполняться с дополнительным инвентарем и без него. Важным моментом является многократное повторение упражнений в достаточно быстром темпе (спринтерская работа) 20 секунд, далее отдых 10 секунд и повтор. В фазе отдыха желательно максимально расслабиться, но психологически быть готовым к «переключению» на скоростную работу. Упражнения выполняются в течение четырех минут, по окончанию каждого сета - упражнения стрейчинг (растяжка) или ходьба, что позволяет быстро восстановиться и подготовиться к следующему серийному выполнению. Такая работа позволяет увеличить аэробные и анаэробные возможности организма и целенаправленно воспитывать выносливость.

Особенностью метода является анаэробный режим выполнения упражнений. Данный режим отличается тем, что при отсутствии кислорода в активной фазе действуют АТФ-механизмы, энергообеспечивающие двигательные процессы, к концу фазы подключаются гликотические механизмы.

Для подготовленных студентов данный метод можно использовать в учебных занятиях 2-4 раза в неделю. Для студентов среднего уровня подготовки данный метод можно включить 1-2 раза в неделю, чередуя с другими видовыми занятиями для повышения интереса к физкультурно-спортивной деятельности.

При выполнении метода Табата важным условием является дыхание, дышать нужно в одном ритме, вдох через нос, выдох через рот. Это способствует «сжиганию» подкожного жира, ведь вследствие повышенного содержания кислорода в организме метаболические процессы усиливаются; выполнять упражнения строго по таймеру, равномерное чередование напряжения и расслабления — основа интервальных тренировок [8, 9].

Тренировки Табата - высокоинтенсивные, поэтому они категорически противопоказаны в период восстановления, новичкам и людям, страдающим сердечнососудистыми заболеваниями. Для студентов можно рекомендовать следующие упражнения без инвентаря. 1. Приседания из широкой с. ноги врозь. 2. «Отжимания» из упора лежа (классические или отжимания из упора стоя на коленях, руки на возвышенности). 3. Сгибание ног, в положении сидя - упражнение на «пресс». 4. Выпады со сменой ног в прыжке. 5. Упражнение «Ножницы». 6. Поочередная группировка (из разных и.п.). 7. Быстрый бег на месте. 8. Из уз. стойки - упор присев, упор лежа, упор присев, и.п.9. Из виса, из виса стоя «подтягивание» из разных хватов. 10. Прыжки через скакалку, с двойным вращением скакалки. 11. Из стойки поочередная группировка с подскоками. 12. Кик на подскоках. 13. Бег с высоким подниманием бедра. 14. Прыжки Джек. Все упражнения необходимо выполнять, соблюдая технику двигательного действия и ограничивать амплитуду в движениях.

Учитывая разную подготовленность студентов, необходимо делить их на отделения, для регламентации темпа, интенсивности выполнения упражнений. Тем самым, появляется возможность постепенно увеличивать нагрузку, воспитывать выносливость и поддерживать интерес к учебным занятиям.

Выводы. При воспитании выносливости на учебных занятиях к основным методам можно отнести: переменный, равномерный, непрерывный и интервальный. Их выбор обусловлен физической подготовленностью студентов. На первом курсе целесообразно применять равномерный метод и оптимальное сочетание продолжительности и интенсивности нагрузки.

Метод «Табата» относится к современным направлениям в фитнесе и является «модным» у молодежи. Метод позволяет за небольшой временной отрезок увеличить аэробные и анаэробные возможности организма и целенаправленно воспитывать выносливость. К особенностям проведения занятия (тренировки) относится последовательность нарастающей нагрузки и техника дыхания. Тренировки Табата - высокоинтенсивные, многие студенты физически не готовы к предлагаемым нагрузкам, в связи с этим, целесообразно включать в основную часть занятия блоки из простых упражнений с меньшим повтором. Данный метод противопоказан в период восстановления, студентам с низким уровнем физической подготовленности и страдающим сердечнососудистыми заболеваниями. Существуют различные тесты для определения уровня выносливости: Гарвардский степ-тест. Функциональная проба по Квергу. Степ-тест по Бургеру.

Литература:

1. Беляева, А.А. Методики развития аэробной выносливости у спортсменов в дисциплине «Классическая аэробика» / А.А. Беляева — Международный студенческий научный вестник, 2015.
2. Каганов, Л.С. Развиваем выносливость // Физкультура и спорт. - М.: Знание. - 1990. - № 5. - С. 3-98.
3. Лебедев, Н.А. Использование различных средств повышения выносливости при подготовке молодых бегунов на средние и длинные дистанции // Физическая культура. - 2001. - № 2. - С. 28-29.
4. Лях, В.И. Выносливость: основы измерения и методики развития // Физическая культура. - 1998. - № 1. - С. 7-14.
5. Матвеев, А.П. Методика физического воспитания с основами теории: учеб.пособ. / А.П. Матвеев, С.Б. Мельников - М.: Просвещение, 2001. – 191 с.
6. Набатникова, М.Я. Основные упражнения подготовки юных спортсменов: учеб. пособ. / под. ред. М.Я. Набатниковой. – М.: Физкультура и спорт, 2002. – 280 с.
7. Осипов, А.Ю. Развитие выносливости на занятиях физической культуры в вузах: учебно-методическое пособие / А.Ю. Осипов, Д.А. Шубин. Красноярск: СФУ, 2014. – 48 с.

8. Сокунова, С.Ф. Контроль за уровнем выносливости спортсменов // Теория и практика физической культуры. - 2002. - № 8. - С. 56-59.
9. Холодов, Ж.К. Теория и методика физического воспитания и спорта: учебное пособие / Ж.К. Холодов, В.С. Кузнецов. - М.: Академия, 2003. – 480.

Педагогика

УДК 37; 502(07)

кандидат философских наук, доцент Курбатова Алла Сергеевна
Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина (г. Нижний Новгород);
доктор биологических наук, профессор Ягин Валерий Васильевич
Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина (г. Нижний Новгород);
преподаватель Вершинина Анна Юрьевна
Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина (г. Нижний Новгород)

ФОРМИРОВАНИЕ ЭКОЛОГО-РАЗВИВАЮЩЕЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ШКОЛЫ КАК ПУТЬ ПОВЫШЕНИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ СТРАНЫ

Аннотация. Актуальность статьи обусловлена необходимостью поиска путей повешения уровня экологической безопасности, формирования экологической культуры населения планеты, в том числе и России, стране, стремящийся к реализации концепции устойчивого развития. Цель статьи проанализировать педагогические условия повышения эффективности развития экологической культуры в образовательной среде школы, определить трудности и перспективы этой работы. Ведущим подходом к исследованию проблемы стал теоретический анализ монографических, учебно-методических, психолого-педагогических трудов российских авторов, публикаций в периодической печати, кроме того были привлечены данные опроса 90 учителей начального образования, выявляющего субъективную оценку степени комфортности образовательной среды. В статье доказывается, что экологию школы нельзя назвать в полной мере комфортной и отвечающей требованиям всестороннего развития.

Проведенное исследование может быть полезным для лиц принимающих управленческие решения в сфере образования, учителей практиков, всех заинтересованных проблемами экологического воспитания граждан.

Ключевые слова: экологическая безопасность, эколого-развивающая среда, экологическая культура, экологическое мировоззрение, экологическое поведение, экологическое сознание, экология школы.

Annotation. The relevance of the article is due to the need to find ways of hanging the level of environmental safety, the formation of the ecological culture of the population of the planet, including Russia, a country seeking to implement the concept of sustainable development. The purpose of the article is to analyze the pedagogical conditions for improving the development of environmental culture in the educational environment of the school, to identify the difficulties and prospects for this work. The leading approach to the study of problems was the theoretical analysis of monographic, educational, psychological and pedagogical works of Russian authors, publications in periodicals, besides data from a survey of 90 primary education teachers, revealing a subjective assessment of the degree of comfort of the educational environment. The article proves that the ecology of the school cannot be called fully comfortable and meets the requirements of all-round development.

The study can be useful for those who make management decisions in the field of education, teachers, practitioners, and all those interested in the problems of environmental education of citizens.

Keywords: ecological safety, ecological-developing environment, ecological culture, ecological outlook, ecological behavior, ecological consciousness, school ecology.

Введение. Широкоформатное поле обсуждения экологических вопросов начало формироваться еще в конце 60-х годов прошлого века, за это время написаны сотни учебников, тысячи диссертаций и монографий, сотни тысяч статей. Почти в каждом исследовании говорится о необходимости перехода на новую модель развития, иначе наступит экологическая катастрофа планетарного масштаба [2], эта новая модель получила название «концепция устойчивого развития».

В 1992г. на конференции в Рио-де-Жанейро озвучиваются пути решения экологических проблем, затем ООН предлагает всем странам заняться разработкой концепции перехода к устойчивому развитию, в результате в 1996 г. в РФ такая концепция принимается. Однако экологические проблемы в нашей стране, к сожалению, нельзя назвать решенными. Более того, приходится констатировать, что до сих пор «население … не осознает масштабов экологической опасности и в основном остается равнодушным к окружающей природной среде»[15], это многократно обостряет проблему экологической безопасности.

Методологическую базу исследования сформировали труды: Н.А. Агаджанян, Г.И. Аквилева, О.С. Анисимов, Н.Н. Болгар, И.В. Вагнер, А.А. Вахрушев, Н.Ф. Виноградова, Э.В. Гирусов, С.Н. Глазычев, Е.А. Гринева, Л.Х. Давлетшина, Н.Н. Демидова, М.А. Дереполенко, С.Д. Дерябо, Е. Н. Дзятковская, О.М. Дорошко, Б.В. Ерофеев, А.Н. Захлебный И.Д. Зверев, С.А. Иванов, Л.С. Квасцова, В.Г. Кезин, З.А. Клепинина, Н.И. Кокшаров, А.Н. Кочергин, С.Б. Лавров, Б.Т. Лихачев, Н.М. Мамедов, А.В Миронов, Н.И. Моисеев, В.В. Николина, В.И. Панов, В.В. Пустовойтов, Н.Ф. Реймерс, В.А. Ситаров, З.Е. Сыдыкова, В.Л. Толбина, Н.А. Фролова, И. В. Цветкова, К.И. Шилин, В.А. Ясвин и др.

Изложение основного материала статьи. Анализ вариантов дефиниции «экологическая безопасность» позволил выделить три позиции, определяемые различиями в методологических подходах, которых придерживаются авторы (Г.А. Атаманов, О.И. Балашова, А.Н. Грешневиков, Е.Л. Егорова, И.Б. Мулин, А.М. Никандров, С.Н. Русин, Г.С. Ферару и др.). В первом подходе делается акцент на *защиту человека* от различных угроз и природных катастроф, спровоцированных «местью природы»; во втором - подчеркивается необходимость *защищать природу* от вредного воздействия человеческой деятельности; третья позиция, на наш взгляд, наиболее верная, говорит о безопасности, как о *поиске баланса* между природой и потребностями человека, т.е. как о «достижении условий и уровня сбалансированного сосуществования окружающей среды и деятельности человека»[12, с.12]. Таким образом, экологическую безопасность можно рассматривать и как *отсутствие угроз* (как со стороны человека, так и со стороны природы), и как *способность противостоять*

угрозам, а также *волю и умение не создавать* эти *угрозы*, основываясь на принципах гуманизма и гармонии. Сегодня невозможно говорить о приемлемом уровне экологической безопасности - в том числе и в России.

Причины такого положения связывают с низким уровнем экологического образования и просвещения, с недостаточно развитой экологической культурой. Хотя еще сорок лет назад в 1977г. в СССР в г.Тбилиси состоялась международная конференция по вопросам образования в области окружающей среды, а ее итогом стало заявление о необходимости создания образовательных просветительских программ для всех слоев населения[14]. О необходимости экологического воспитания с этого времени говорится постоянно, но особую актуальность эти проблемы приобретают в текущем тысячелетии. Например, в «Основах государственной политики в области экологического развития Российской Федерации на период до 2030г.», подчеркивается важность формирования у населения страны «экологически ответственного мировоззрения и экологической культуры»[13]. Представляется логичным, что выполнение этих планируемых Правительством задач возлагается на развитие экологического обучения и воспитания в системе образования. Анализ нормативных документов, регулирующих эту сферу, доказывает интерес государства к этим проблемам, так в Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации», конкретизируются основные принципы государственной политики в сфере образования, среди которых названо «бережное отношение к природе и окружающей среде»[17]. В Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России базовой национальной ценностью признается природа – «родная земля, заповедная природа, планета Земля, экологическое сознание» [4].

Следует заметить, что определенное документально подтвержденное внимание к проблемам отрицательно коррелирует с реальной ситуацией по их решению. Теоретический анализ позволили выявить, ряд противоречий: между потребностью общества в экологической безопасности и не достаточным уровнем развития экологического мировоззрения; между уровнем экологических знаний и уровнем сформированности экологической культуры; между необходимостью всестороннего развития учащихся и отсутствием комфортной для участников образовательного процесса экологии школы.

Данные противоречия обозначили проблему исследования, сущность которой заключается в анализе психолого-педагогических условий воспитания экологической культуры.

Трактовка понятия «экологическая культура» разнообразна. В узком значении экологическая культура – это результат овладения соответствующими знаниями, умениями и навыками. В рамках этого представления деятельность образовательного учреждения должна быть направлена исключительно на формирование знаний о природе, необходимых для грамотного природопользования.

Первые систематические знания по экологии младшие школьники получают в курсе «Окружающий мир», который имеет очевидную экологическую направленность, дети знакомятся с понятием «экология», они изучают взаимодействия и взаимовлияния человека и природы, живой и неживой природы, пищевые цепи. Систематический мониторинг сформированности знаний по экологии у младших школьников показал, что это изучение происходит вполне успешно, предложенный ФГОС объем знаний оказывается адекватным возрастным возможностям и вполне посильным. Это же положение подтверждают данные опроса учителей, высоко оценивающих знания по экологии детей вверенных им классов. Однако данная учителями оценка развития экологической культуры у учеников, показывает, что экологическое образование нельзя признать достаточным. В этом расхождении очевидно прослеживается осознание учителями того, что экологическая культура выходит за рамки знаниевой компетентности, включая еще деятельный и аксиологический пласты.

Экологическую культуру необходимо трактовать как новое ядро общечеловеческой культуры третьего тысячелетия. Она проявляется не только и не столько в объеме информации, но в наибольшей мере в *системе ценностных ориентаций*, имеет высокую духовную направленность и складывается из множества составляющих: экологического мировоззрения, экологического мышления, экологического сознания, гуманистических ценностей, нравственного отношения, личной ответственности.

Отвечая на вопрос о своей экологической компетентности, никто не признал отсутствие знаний 0% , 48,9% ответили, что у них больше теоретических знаний, но не хватает практических навыков по организации природоохранной деятельности, 33,3% высоко оценили уровень своих знаний и умений. Все из опрошенных ответили, что видят тесную связь между развитием экологической культуры и уровнем экологической безопасности страны.

Не вызывает сомнения, что «экологическое образование и воспитание – первоочередная важная государственная задача», изменения мировоззрения, формирование экологического сознания и ответственного отношения невозможно без усилий по развитию экологической культуры.

Озабоченность проблемами развития экологического образования привела к тому, что некоторые школы начали позиционировать себя как экологические гимназии, участвовать в движении «зеленых», появляются экологические кружки, разрабатываются факультативы с экологической тематикой [3]. Однако экологическое образование зачастую не приводит к развитию экологической культуры, не становится мотивом для приобретения устойчивых экологических навыков. Проведение природоохранных мероприятий остаются разовыми акциями, не формируя уверенный *собственный* выбор в пользу экокультурных ценностей.

Задачи решения экологических проблем могут формулироваться только для той социальной среды, где актуальны цели развития, а не выживания, где говорят не просто об условиях обучения, но о создании *комфортных, благожелательных для вех участников образовательного процесса* условий. Выяснить степень качества этих условий помог опрос 90 учителей нижегородских школ.

Полученные данные показали, что образовательная среда не воспринимается большинством учителей как комфортная и доброжелательная. Так, отвечая на вопрос анкеты, *«Оцените, насколько Ваша работа соответствует Вашим требованиям»* только 8,9% ответили *«полностью соответствует»,* 64,4 % ответили *«частично соответствует»*, 26,6 % признались, что работа полностью не соответствует их запросам.

Ответ на вопрос *«Как часто Вы испытываете стресс на работе?»*, позволил выяснить, что 36,6% опрошенных испытывают перманентный стресс, 30% испытывают стресс от случая к случаю, 25,5% испытывают стресс редко и 8,8% никогда.

Оценивая свое здоровье 68,8% признались, что болеют часто, 27,7% выбрали ответ 1-2 раза в год, только 16,6% опрошенных ответили, что практически не болеют. Более того, 52,2% постоянно носят с собой лекарства нескольких наименований.

Характеризуя монотонность труда, отметим, что 61% респондентов находят свой труд монотонным в максимальной степени, 27,7% признают, что в их работе есть высокая степень творчества.

10% учителей признали, что их питание нельзя назвать полноценным, 77,7% пожаловались, что имеют неполноценный сон, 35,5% отметили неудовлетворенность своей физической активностью.

Отвечая на вопрос *«Приходилось ли Вам сталкиваться с нерациональностью организации учебной деятельности»*, 66.6% ответили *«часто»*, 33,3% ответили *«редко»,* никто не выбрал вариант *«никогда».*

Именно подчиненность целям выживания определяет, а иногда и оправдывает сугубо потребительское отношение к природным ресурсам, что абсолютно недопустимо при формировании экологической культуры, реализации концепции устойчивого развития. Разрабатывая новое содержание экологического образования, развивая современные идеи экологии и природосбережения, внедряя инновационные формы и методы в характеристики образовательной среды, формируется экологическое мировоззрение, культура экологически оправданного поведения» [9].

Выводы. Неэффективность экологического образования и просвещения мы связываем с тем, что образовательную среду нельзя назвать *эколого-развивающей* средой, а экологию школы благожелательной для всех участников образовательного процесса. Вопросу влияния образовательной среды на развитие экологической культуры уделяется не достаточно внимания, хотя именно образовательная среда представляет «систему влияний и условий формирования личности по заданному образцу, а также возможностей для ее развития» [20, с. 12]. Полагаем, что формирования экологической культуры через экологически-развивающую образовательную среду очень перспективно, и будет влиять на экологическую безопасность страны в будущем.

Литература:

1. Беляева, Т.К. Организация проектной деятельности школьников по теме: «Городская среда и здоровье»/ Т.К. Беляева, Н.Б. Солодова, Е.О. Гальянова, К.А. Каманин // Проблемы современного педагогического образования. - 2017. - № 56-3. - С. 24-31.
2. Виноградова, Н.Ф. Экологическое воспитание младших школьников: проблемы и перспективы /Н.Ф. Виноградова // Начальная школа. – 1997. - №4. – С. 20.
3. Гринева, Е. А. Экологическая культура младших школьников: духовно-нравственный аспект / Е. А. Гринева. - «Прометей», 2015. – 160 с.
4. Данилюк, А. Я. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России в сфере общего образования: проект / А. Я. Данилюк, А. М. Кондаков, В. А. Тишков. - Российская академия образования. — М.: Просвещение, 2009. – 24 с.
5. Демидова, Н.Н. Система формирования экологической компетентности на основе изучения живой природы урбанизированной среды мегаполиса: теоретико-методологические основы и методическая модель / Н.Н. Демидова, Г.С. Камерилова, А.В. Матвеева // Вестник Мининского университета. - 2014. - №2(6). – с. 14.
6. Вагнер, И. В., Ткачева, А. Н. Экология детства: факторы культуры, воспитания и профессиональной компетентности педагога / И.В. Вагнер, А.Н. Ткачева // Экология человека. - 2015. - № 9. - С. 21–26.
7. Иванова, Н.В. Исследование образовательной среды как фактора развития личности младшего школьника / Н.В. Иванова // Теория и практика общественного развития. – 2015. - №9. – С. 232-235.
8. Курбатова, А.С., Беляева Т.К. Роль внеклассной работы в развитии экологической культуры младших школьников / А.С. Курбатова, Т.К. Беляева // Государственный Советник. - 2017. - №4 (20). - С. 65-69
9. Курбатова, А.С. Влияние педагогических факторов на нравственное развитие младших школьников / А.С. Курбатова // Международный журнал экспериментального образования. – 2016. - №1. - С. 185-188 [Электронный ресурс] – Режим доступа: https://expeducation.ru/ru/article/view?id=9416 (дата обращения: 25.10.2017).
10. Курбатова А.С., Горюнова А.А. Экологическое образование учащихся начальной школы [Текст] / А.С. Курбатова, А.А. Горюнова // Начальное образование. – 2017. – Т. 5. - №6. – С. 14-18.
11. Курбатова, А.С., Ягин, В.В. Проблема здоровьесбережения в современной школе / А.С. Курбатова, В.В. Ягин // Современные проблемы науки и образования – 2016. - №4 [Электронный ресурс] – Режим доступа: http://science-education.ru/ru/article/view?id=24977 (дата обращения: 18.11.2017).
12. Масленникова, И.С., Горбунова, В.В. Управление экологической безопасностью и рациональным использованием природных ресурсов / И.С. Масленникова, В.В. Горбунова. – СПб.: СПб ГИЭУ, 2007. – 497 с.
13. Основы государственной политики в области экологического развития России на период до 2030 года / утв. Президентом РФ от 30 апреля 2012г. // [Электронный ресурс]. URL: http: // base.garant.ru / 70169264/ (дата обращения: 18.11.2016).
14. Павлов, А.Н. Начала экологической культуры / А.Н. Павлов. - СПб.: РГГМУ, 2006. – 206 с.
15. Петров, К.М. Экология и культура / К.М. Петров. - СПб.: Изд-во СПб ун-та, 2000. – 365 с.
16. Российская национальная стратегия действий в интересах детей. Указ Президента РФ от 01.06.2012 [Электронный ресурс]. URL: http://www. kremlin.ru /acts/bank/35418 (дата обращения: 04.04.2017)
17. Федеральный закон об образовании в Российской Федерации [Электронный ресурс] – Режим доступа:http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/15956ae575273a483e753fc119fb41fc4c37f846/ (дата обращения: 03.10.2018).
18. Ханова, Т.Г. Использование экологического календаря в процессе ознакомления старших дошкольников с сезонными изменениями в природе / Т.Г. Ханова, М.В. Бывшева, Е.Е.Демидова //Вестник Мининского университета. Том 6. - №2. - 2018. [Электронный ресурс] – Режим доступа: https://doi.org/10.26795/2307-1281-2018-6-2-11
19. Шилин, К.И. Экология культуры / К.И.Шилин. – М.: Владос, 2013. – 234 с.
20. Ясвин, В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию / В.А. Ясвин. – М.: Смысл, 2001. – 365 с.
21. Ilaltdinova, E.Y., Frolova, S.V., Lebedeva, I.V. Top qualities of great teachers: National and universal (2018) Advances in Intelligent Systems and Computing, 677, pp. 44-52. DOI: 10.1007/978-3-319-67843-6_6
22. Markova, S.M., Sedykh, E.P., Tsyplakova, S.A., Polunin, V.Y. Perspective trends of development of professional pedagogics as a science (2018) Advances in Intelligent Systems and Computing, 622, pp. 129-135.DOI: 10.1007/978-3-319-75383-6_17

УДК: 378.2

старший преподаватель кафедры «Техносферная безопасность» Кучумова Галина Владимировна
Федерального государственного образовательного учреждения высшего образования
«Государственный аграрный университет Северного Зауралья» (г. Тюмень)

ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ НОКСОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ АГРАРНОГО УНИВЕРСИТЕТА

Аннотация. Формирование ноксологической культуры является актуальной проблемой, так как количество источников опасности увеличивается пропорционально развитию техносферы. Повышение качества образования способствует снижению риска инициации чрезвычайных ситуаций, уменьшению количества погибших и пострадавших, значительному снижению материального и инфраструктурного ущерба. В процессе реализации федерального государственного образовательного стандарта возникают определенные сложности, связанные с противоречиями в нормативно-правовых документах и несоответствием материально-технической базы целям и задачам, сформулированным в них.

Ключевые слова: ноксологическая культура, образовательный стандарт, качество образования, технические системы, сельскохозяйственные предприятия, травмоопасное производство.

Annotation. The formation of safety culture is a relevant issue as the number of hazards increases in proportion to the development of the technosphere. Improving the quality of education helps to reduce the risk of initiating emergency situations, reducing the number of deaths and injuries, a significant reduction in material and infrastructure damage. In the course of implementation of the Federal state educational standard there are certain difficulties connected with contradictions in normative legal documents and discrepancy of material and technical base to the purposes and the tasks formulated in them.

Keywords: safety culture, educational standard, education quality, technical systems, agricultural enterprises, hazardous production.

Введение. Формирования ноксологической культуры студентов высших учебных заведений является одной из важнейших целей при реализации государственных образовательных стандартов. Большое количество, регистрируемых чрезвычайных ситуаций в различных сферах человеческой деятельности демонстрирует остроту и актуальность проблемы. Как правило, аварийные ситуации возникают в результате инициирования целого комплекса причин: технических, организационных и личностных. Но, так или иначе, практически все они связаны с антропогенным фактором: ошибки операторов технических систем, нарушения при эксплуатации технологического оборудования, отсутствие средств защиты, игнорирование требований безопасности либо их незнание приводят к человеческим жертвам, утрате трудоспособности, финансовым и инфраструктурным потерям и другим, долговременным и тяжелым последствиям. Ноксологическая культура должна стать частью мировоззрения студента, естественной потребностью, которая позволит безопасно взаимодействовать со всеми структурными элементами бытовой, производственной, природной среды, повышать качество жизни и обеспечивать необходимый уровень безопасности при выполнении трудовых поручений.

Изложение основного материала статьи. В тексте федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС ВО) указано, что «выпускник, освоивший программу бакалавриата, в соответствии с видам профессиональной деятельности, на который ориентирована программа, готов решать профессиональные задачи» в числе которых управление работой коллективов и обеспечение безопасности труда [8]. Кроме образовательного стандарта в процессе формирования ноксологической культуры обучающихся важно учитывать и тот перечень требований, который сформулирован и закреплен в профессиональных стандартах, разрабатываемых и принимаемых в Российской Федерации. В их числе «контроль соблюдения правил и норм охраны труда, требований пожарной и экологической безопасности, разработка и реализация мероприятий по предупреждению производственного травматизма, проведение инструктажа по охране труда» [6].

Насколько студенты готовы реализовать в практической сфере знания, навыки и умения, предъявляемые к уровню их подготовки, и с какими проблемами сталкивается преподаватель при реализации этих задач. Современное сельскохозяйственное производство является энергоемкой, технологичной и, к, сожалению, травмоопасной сферой производства. Работники при выполнении своих трудовых поручений взаимодействуют не только с техническими системами: тракторами, комбайнами, рулонными пресс-подборщиками, косилками, посевными, почвоуборочным машинами и оборудованием, но и с представителями животного и растительного мира. При организации образовательного процесса в учебном заведении необходимо принять во внимание все указанные факторы и особенности будущей профессиональной деятельности обучающихся и подготовить их к работе в этих условиях. При этом значимым направлением в подготовке является выполнение практических и лабораторных работ, предусмотренных учебным планом дисциплины «Безопасность жизнедеятельности»: оценка параметров микроклимата производственных помещений, измерение естественной и искусственной освещенности, определение состава и концентрации вредных веществ в воздухе рабочей зоны, изучение и выбор средств индивидуальной защиты, изучение технических средств тушения пожаров и так далее. Зачастую, при реализации этой части преподаватель сталкивается с некоторыми трудностями, так как материально-техническая база: приборы, оборудование, инструменты морально устарели и не применяются в современном производстве. Сложно заинтересовать студентов, используя архаичные средства, и постоянно проводя сравнительный анализ между имеющимися техническими средствами учебного заведения и оснащением современных сельскохозяйственных предприятий. Одним из способов устранения обозначенного противоречия является заключение договоров и проведение определенных практических занятий на производстве. В реальных производственных условиях студенты могут успешно освоить современную сельскохозяйственную технику и сформировать навыки ее безопасной эксплуатации. Но, как правило, это возможно при изучении специальных дисциплин, прохождении ознакомительных, учебных, производственных практик, и невозможно при выполнении локальных задач, определенных образовательным процессом. В данном случае, необходимо, чтобы оснащение учебных аудиторий и лабораторий соответствовало не только всем целям и задачам, определенным федеральным государственным

образовательным стандартом, но и активно применялось на объектах экономики. В таком случае преподаватель сможет достаточно качественно подготовить студента к проведению соответствующего вида и объема работ на производстве.

Безусловно, невозможно сформировать навыки работы с приборами и оборудованием, оценивать химическую и радиационную обстановку, выявлять угрозы биологического характера без системных и качественных теоретических знаний. И в этом аспекте основным «врагами» преподавателя являются время и противоречия в нормативно-правовых документах. К первой группе факторов стоит отнести то, что с одной стороны, образовательная деятельность регламентируется государственными образовательными стандартами, а с другой учебные заведения могут вносить корректировки, которые не всегда являются благом. Существенным недостатком является то, что набор дисциплин (модулей), относящихся к базовой части программы бакалавриата, организация определяет самостоятельно в объеме, установленном ФГОС ВО, что на практике реализуется сокращением часов по некоторым учебным дисциплинам. Например, количество аудиторных часов по безопасности жизнедеятельности сократилось со 130 до 108, меньше стало лекционных, практических и лабораторных занятий и большее количество часов вынесено на самостоятельную работу студентов, а некоторые виды работ исключены из учебного процесса дисциплины. Сокращение количества аудиторных занятий не позволяет преподавателю уделить достаточного внимания всем вопросам, возникающим у студентов в процессе изучения дисциплины «Безопасность жизнедеятельности». Предметная область этой сферы научных знаний довольно широкая, так как источники и факторы опасности существенно отличаются в зависимости от конкретных ситуаций и условий. При разработке лекционного курса преподаватель должен учитывать не только общие требования нормативно-правовых документов, регламентирующих вопросы обеспечения безопасности, но и активно применять требования отраслевых стандартов. Например, при обучении бакалавра направления подготовки «Агроинжинерия» преимущественное внимание нужно уделить физическим факторам источников опасностей (машинам, механизмам, оборудованию) так в процессе трудовой деятельности выпускник будет взаимодействовать с этими техническими системами. Если студент осваивает программу бакалавриата направления подготовки «Агрономия» важно изучить негативное влияние химических факторов, например пестицидов и агрохимикатов на организм человека, а так же обратить внимание на источники опасности, связанные с эксплуатацией технических систем в процессе выращивания продукции растениеводства открытого или закрытого грунта. Специалист, получающий образование по направлению «Ветеринарный врач» должен знать источники биологической опасности, способы и методы защиты от них в нормальном режиме функционирования предприятия и в условиях чрезвычайной ситуации. Но этот объем отраслевой информации должен базироваться на знании общих законов, норм и требований безопасности, которые формируются у студента в процессе освоения дисциплины «Безопасность жизнедеятельности». При выполнении курсовых работ по профильным дисциплинам важно изучать вопросы обеспечения безопасности, формировать навыки работы с массивом информации, регламентирующим отраслевые правила и нормы безопасности, а также локальные документы, принятые на объекте экономики, и выполнять соответствующие разделы в письменных работах. Действующий ФГОС ВО устанавливает, что дисциплины (модули) по безопасности жизнедеятельности реализуются в базовой части бакалавриата. Объем, содержание и порядок реализации дисциплин (модулей) определяется организацией самостоятельно [8]. Это положение создает конфликт интересов и позволяет образовательной организации отказываться от некоторых видов учебных работ по дисциплине «Безопасность жизнедеятельности». Пересмотр норм времени на выполнение расчетно-графических работ, проверку контрольных работ, проведение зачетов и экзаменов в сторону уменьшения также не способствует получению качественных знаний студентами и ставит преподавателя в условия перманентного стресса ввиду значительной аудиторной нагрузки и большого количества обучающихся. Как следствие качество преподавания снижается, и это связано не только с психоэмоциональным состоянием преподавателя, но прежде всего с нехваткой времени. Данная учебная дисциплина предполагает постоянное отслеживание изменений, вносимых в нормативно-правовые документы: федеральные законы, государственные стандарты, санитарные нормы и правила, отраслевые требования безопасности, которые преподаватель должен своевременно учитывать в лекционных и практических курсах. Так же негативно сказывается отсутствие в выпускной квалификационной работе раздела «Безопасность жизнедеятельности» на подготовку студентов-выпускников некоторых направлений подготовки. Образовательный стандарт регламентирует, что трудоемкость самостоятельной работы по подготовке указанного раздела выпускной квалификационной работы составляет не менее 2 зачетных единиц и определяется вузом в зависимости от области знаний и характера выпускной квалификационной работы. И на этом основании принимаются необоснованные решения об исключении раздела из выпускных квалификационных работ студента, что в свою очередь не способствует закреплению полученных знаний, навыков, умений и формированию ноксологической культуры выпускника. А в некоторых случаях укрепляет превратное представление о возможности манипулирования локальными документами, формального подхода и пренебрежения вопросами обеспечения безопасности в профессиональной деятельности.

Выводы. В рамках реализуемой программы на территории Тюменской области построены и введены в эксплуатацию крупные животноводческие комплексы в Исетском, Юргинском, Ярковском, Голышмановском, Нижнетавдинском районе. Расширяется линейка товаров, производимых предприятиями, перерабатывающими сельскохозяйственную продукцию, повышается ее качество [3]. Активно развивается растениеводство, сохраняются площади обрабатываемых сельскохозяйственных земель, выращиваются как традиционные виды растений, так и новые для территории сельскохозяйственные культуры. Особо значимые успехи достигнуты в отрасли растениеводства закрытого типа, что особенно актуально в условиях резко-континентального климата южных районов Тюменской области [2]. Для устойчивой работы объектов, производящих сельскохозяйственную продукцию, занимающихся ее переработкой, и реализации приоритетных проектов в агропромышленном комплексе нужны специалисты с таким уровнем ноксологической культуры, который позволит и в дальнейшем приобретать новые знания и навыки, осваивать другие виды деятельности, формировать безопасные условия в коллективе и обеспечивать устойчивое функционирование объектов сельскохозяйственного производства.

Литература:

1. Дронов Александр Алексеевич. Формирование культуры безопасности жизнедеятельности студентов учреждений среднего профессионального образования: диссертация ... кандидата педагогических наук: 13.00.01 / Дронов Александр Алексеевич; [Место защиты: Воронеж. гос. ун-т]. - Воронеж, 2009. - 172 с.: ил.
2. Информация о реализации приоритетного национального проекта "Развитие АПК" Режим доступа: https://admtyumen.ru/ogv_ru/finance/apk/members.htm
3. Государственная программа Тюменской области "Развитие агропромышленного комплекса" на 2013-2020 годы" Режим доступа: https://admtyumen.ru/ogv_ru/gov/administrative/agro_department/programs.htm
4. Информация о пищевых и перерабатывающих предприятиях АПК юга Тюменской области: Режим доступа: https://admtyumen.ru/ogv_ru/finance/apk/pred/more.htm?id=10947071@cmsArticle
5. Приказ Минтруда России от 09.07.2018 N 454н "Об утверждении профессионального стандарта "Агроном" (Зарегистрировано в Минюсте России 27.07.2018 N 51709) Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_303575/
6. Приказ Министерства труда и социальной защиты РФ от 21 мая 2014 г. N 340н "Об утверждении профессионального стандарта "Специалист в области механизации сельского хозяйства" (с изменениями и дополнениями) Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_165309/
7. Приказ Минтруда России от 23.08.2018 N 547н "Об утверждении профессионального стандарта "Ветеринарный врач" (Зарегистрировано в Минюсте России 22.10.2018 N 52496) Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_309497
8. Приказ Минобрнауки России от 20.10.2015 N 1172 "Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 35.03.06 Агроинженерия (уровень бакалавриата)" (Зарегистрировано в Минюсте России 12.11.2015 N 39687). Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_188933/
9. Российская Федерация. Законы. Об образовании в Российской Федерации" (с изменениями и дополнениями) [Текст]: Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. N 273-ФЗ Режим доступа: http://base.garant.ru/70291362/#ixzz4jUKnp5YU

Педагогика

УДК 376.5

кандидат педагогических наук, доцент Лебедева Ирина Владимировна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени К. Минина» (г. Нижний Новгород);
магистрант Ушаков Иван Иванович
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени К. Минина» (г. Нижний Новгород)

ПРОФИЛАКТИКА ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ ДЕТЕЙ В СОЦИАЛЬНО-РЕАБИЛИТАЦИОННОМ ЦЕНТРЕ

Аннотация. Статья посвящена изучению возможностей и особенностей профилактики девиантного поведения подростков в условиях социально–реабилитационных центров. На основе анализа теоретических источников по проблеме авторы выделяют направления и технологии профилактической работы с дезадаптированными детьми. Раскрыта программа преодоления проблем социализации детей, созданная на базе реабилитационного центра (г. Нижний Новгород). Представлены результаты ее реализации на основе практических исследований.

Ключевые слова: девиантное поведение, профилактика, дезадаптированность, социализация, социально-педагогическая работа, социально-реабилитационный центр.

Annotation. The article is devoted to the study of the possibilities and features of the prevention of deviant behavior of teenagers in conditions of social rehabilitation centres. Based on the analysis of theoretical sources the authors distinguish the direction and technology of preventive work with maladjusted children. Disclosed program of overcoming the problems of socialization of children, created on the basis of the rehabilitation center (Nizhny Novgorod). Presents the results of its implementation through practical research.

Keywords: deviant behavior prevention, disadaptation, socialization, social-pedagogical work, social rehabilitation center.

Введение. Проблема девиантного поведения подростков давно и глубоко исследуется, как теоретически, так и практически в различных науках, но продолжает оставаться в категории наиболее сложных, актуальных и дискуссионных. Большинство ведущих исследователей в области подростковых девиаций (С.А. Беличева, Я.И. Гилинский, В.Н. Кудрявцев, Л.В. Мардахаев, Б.Г. Мещеряков, В.П. Зинченко и др.) признают приоритет социальных факторов в развитии отклоняющегося поведения подростков, а девиантное поведение рассматривают как отступление от существующих правил с точки зрения нормативно значимого фактора. Доказано, что при неблагоприятных средовых условиях реакция эмансипации подростка может выражаться в форме различных проявлений девиантного поведения: бродяжничества, буллинга, аффективных вспышек, направленных на родителей и учителей, асоциальных поступков, суицидальных попыток и т.п. [7]. В ситуации трансформации социального сознания, ослабления нравственных ориентиров, связанных с общей политической нестабильностью в мире и непосредственно в российском обществе, социализация молодого поколения характеризуется увеличением количества «трудных» (асоциальных, дезадаптированных, девиантных, социально запущенных и т.д.) детей, которым сложно органично адаптироваться в социуме. Так, Е.В. Змановская отмечает, что в настоящее время наряду с «традиционными» отклонениями появляются новые виды девиаций, связанные прежде всего с развитием всемирной сети: онлайн-зависимость, интернет-преступления, виртуальный буллинг, сексуальные перверсии и т.п. [2, с. 189].

В силу отмеченных факторов задачи комплексной профилактики негативных явлений в детской среде становятся приоритетными, как в психологическом, так и в педагогическом аспектах.

Формулировка цели статьи. Под профилактикой детских девиаций в социально-педагогической теории

и практической деятельности понимается комплекс мер, наиболее эффективно воздействующих на условия и причины, вызывающие развитие негативного поведения на ранних этапах его проявления.

В современных условиях частью системы социальной профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних становятся социально-реабилитационные центры. Центры социальной реабилитации несовершеннолетних в России осуществляют деятельность в соответствии с Федеральным законом Российской Федерации от 28 декабря 2013 г. N 442-ФЗ «Об основах социального обслуживания граждан Российской Федерации.. Социально-реабилитационный центр для несовершеннолетних представляет собой учреждение социального обслуживания семьи и детей, деятельность которого направлена на преодоление социально-педагогических проблем, педагогическую коррекцию и реабилитацию детей. Изучение возможностей таких социальных институтов в развитии современных форм и технологий работы с подростковыми девиациями позволяет разрабатывать и популяризировать действенные проекты в означенной области.

Изложение основного материала статьи. В числе разнообразных и взаимосвязанных факторов, обусловливающих генезис девиантного поведения детей, специалистами выделяются следующие:

– индивидуальный, действующий на уровне психобиологических предпосылок асоциального поведения, которые затрудняют социальную адаптацию индивида;

– психологический, раскрывающий неблагоприятные особенности взаимодействия несовершеннолетнего со своим ближайшим окружением в семье, на улице, в школьном коллективе;

– личностный, проявляющийся в социально активном избирательном отношении индивида к предпочитаемой среде общения, нормам и ценностям своего социального окружения, способности и готовности к саморегулированию своего поведения;

– социальный, определяющийся социально-культурными и экономическими условиями;

– социально-педагогический, проявляющийся в дефектах школьного и семейного воспитания[3; 6].

Следует подчеркнуть, что эти факторы не являются взаимоисключающими и могут быть в некоторой мере интегрированы. При разработке программ профилактики и реабилитации несовершеннолетних в условиях социально-реабилитационных центров изучаются и учитываются все факторы, влияющие на здоровье и развитие ребенка. Не вызывает сомнений тот факт, что состав детей в центрах сложен: многие находится в кризисном или пограничном с ним состоянии вследствие депривации в семье, физического или сексуального насилия, школьной и социумной дезадаптации.; подавляющее большинство детей уже приобщились к курению, систематическому употреблению алкоголя, ранним сексуальным связям и т.п. Понятно, что деятельность социального педагога в социально-реабилитационном центре имеет свою специфику и требует специальной психолого-педагогической подготовки, т.к. проблемы, с которыми он сталкивается, отличаются сложностью и драматизмом [4; 5].

Не стоит доказывать, что принципиальным подходом к проблеме профилактики девиантного поведения несовершеннолетних является комплексная социально-педагогическая деятельность, построенная в формате многоаспектной помощи, а именно: психолого - педагогического воздействия, правовых санкций, медицинского вмешательства, социальной поддержки. Так, А.Г. Грецов, выделяет следующие подходы к профилактике девиантного поведения детей:

1. Информационный: заключается в распространении сведений о деструктивном характере и опасности девиантного поведения, о негативных последствиях, к которым приводит такое поведение, для личности и общества.

2. Направленность на выработку навыков рефлексии и саморегуляции, развитие «эмоционального интеллекта».

3. Формирование умений и навыков конструктивно справляться с жизненно важными проблемами.

4. Направленность на выработку умений сопротивляться негативному влиянию социального окружения, на нормализацию отношения подростков со сверстниками и с взрослыми.

5. Укрепление в глазах подростков ценности здоровья как источника жизненного благополучия, формирование потребности в поддержании здорового образа жизни.

6. Приобщение несовершеннолетних к видам деятельности и к жизненным ценностям, несовместимым с девиантным поведением [1, с. 179-180].

На основе анализа теоретических источников и изучения практического опыта по профилактике подростковых девиаций на базе ГКУ СРЦН «Солнышко» (г. Нижний Новгород) была разработана и успешно реализуется авторская программа «Профилактика девиантного поведения» (с 2013 г.). Необходимость разработки программы была вызвана результатами диагностики подростков, отличающихся крайними формами девиантного поведения, а именно: испытуемые не стремятся скрывать собственные нормы и ценности, выражена тенденция к преодолению норм и правил, противопоставление собственных ценностей групповым, стремление «нарушать спокойствие», искать трудности. Подростки имеют предрасположенность к уходу от реальности с помощью изменения своего психического состояния, склонность к иллюзорно-компенсаторному способу решения личностных проблем. У некоторых детей выявлена низкая ценность собственной жизни, склонность к риску, выраженная потребность в острых ощущениях, агрессивные тенденции, слабость волевого контроля эмоциональной сферы, нежелание или неспособность контролировать поведенческие проявления эмоциональных реакций. Программа профилактики направлена на создание условий для формирования у несовершеннолетних объективных, соответствующих их возрасту знаний и умений о правильном образе жизни через привитие здоровых установок и навыков ответственного поведения, снижающих вероятность приобщения к вредным привычкам (употребление табака, алкоголя, ПАВ).

Задачи:

1. Обобщение знаний несовершеннолетних о полезных и вредных привычках, дать представление о том, что важнее прививать полезные привычки, чем искоренять вредные.

2. Поддержание позитивной самооценки, предоставление подросткам возможности осознать важность приобретения ими социальных навыков.

3. Предоставление детям возможности попытаться изменить свое поведение, научить принимать ответственность за свое поведение.

4. Выработка адекватных и эффективных навыков правильного общения.

Представим тематический план Программы в таблице № 1.

Таблица 1

Тематический план программы

№	Тема	Цель занятия	Методы
1.	Вступительное	Выработка групповых норм, включение детей в работу, знакомство и определение дальнейших направлений деятельности	Беседа, игра-активатор, взаимное интервью.
2.	Употребление психоактивных веществ: мифы и реальность	Предоставить подросткам необходимую информацию для преодоления общепринятых мифов и неправильного понимания значения психоактивных веществ	Беседа, мозговой штурм, дискуссия.
3.	Как сказать «Нет!»	Формирование здоровых установок и навыков отказа от опасных для здоровья поступков в ситуациях группового давления, снижающих вероятность приобщения подростков к употреблению психоактивных веществ	Упражнение, игра, моделирование ситуаций, дискуссия.
4.	Я и мои социальные роли	Показать спектр ролей личности; дифференцировать свое «Я» и роли, роли и маски.	Групповая дискуссия, ролевая игра.
5.	Неагрессивное отстаивание собственного мнения	Научить подростков неагрессивно настаивать на своем	Мозговой штурм, анализ ситуаций, упражнение.
6.	Взаимоотношение полов	Научить подростков социальным навыкам, необходимым для взаимоотношений со сверстниками, умению познакомиться с понравившимся человеком	Инсценировка и анализ ситуаций.
7.	Заключительное	Подведение итогов групповой работы	Игра, получение обратной связи.

Результаты эффективности программы представлены в данных, полученных из анкеты, которая включала список критериев, по которым подросткам предлагалось оценить проведенную деятельность. Они следующие (см. таб. №2).

Таблица 2

Результаты анкетирования подростков

Утверждение	Полностью согласен	Частично согласен	Частично не согласен	Полностью не согласен
На занятиях я приобрел(а) много новой информации	60%	30%	10%	-
В ходе занятий я чувствовал(а) себя комфортно	80%	10%	10%	-
Я понял(а), что информация, полученная на занятиях, пригодится мне в дальнейшем.	40%	30%	10%	20%
Я думаю, мне будет легче находить общий язык с людьми	50%	40%	-	10%
В ходе занятий я получил(а) ответы на вопросы о своем поведения	60%	20%	20%	-
После занятий я задумался об отказе от вредных привычек (курение, употребление алкоголя).	60%	10%	20%	10%

Из ответов следует, что подростки положительно относятся к проведенным профилактическим мероприятиям. Большинство участников исследования получили ответы на свои вопросы, узнали необходимую информацию, приобрели новые знания и навыки, которые в дальнейшем могут быть ими использованы в реальных жизненных ситуациях.

Выводы. Возрастание количества детей с трудностями в социализации определяет необходимость поиска новых организационно-методических форм и технологий профилактики подростковой дезадаптации. Центры социальной реабилитации для несовершеннолетних являются одним из важнейших ресурсов предупреждения и преодоления девиантного поведения детей. Данные социальные институты создают особую стимулирующую среду, которая развивает инициативу, творчество воспитанников, способствует

реализации индивидуальных возможностей, способствует организации атмосферы доброжелательности и защищенности.

Литература:

1. Грецов, А.Г. Тренинговые технологии первичной профилактики аддиктивного поведения подростков и методика оценки их эффективности / А.Г. Грецов // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. 2012. №153-1. – С. 178-185
2. Змановская, Е.В. Структурно-динамическая концепция девиантного поведения / Е.В. Змановская // Вестник ТГПУ. 2013. № 5 (133). С. 189-195
3. Ларионова, С.О. Девиантное поведение как научно-педагогическая проблема / С.О. Ларионова // Фундаментальные исследования. 2013. № 1-1. С. 90-94
4. Лебедева, И.В., Горлова, В.Г. Интеграция кейс-метода и дистанционного обучения в подготовке социальных педагогов. В сборнике: «Особенности реализации проблемного обучения в контексте дистанционного образования: вопросы теории и практики». Материалы X Всероссийской научно-практической конференции с международным участием «Образование на грани тысячелетий». 2015. С. 261-265.
5. Лебедева, И.В., Шоронова, О.В. Инновационная направленность личности педагога // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. 2015. № 12-5. С. 902-906.
6. Перешеина, Н.В. Заостровцева, М.Н. Девиантный школьник: Профилактика и коррекция отклонений / Н.В. Перешеина, М.Н. Заостровцева – М.: ТЦ Сфера, 2008. – 192 с.
7. Повшедная, Ф.В., Лебедева, И.В. Семья в контексте детско-подростковой дезадаптированности // Современные проблемы науки и образования. 2015. №3. С. 349.

Педагогика

УДК 37.01

преподаватель Лебедева Наталья Алексеевна
ФКОУ ВО Пермский институт ФСИН России (г. Пермь)

ФОРМИРОВАНИЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У КУРСАНТОВ ВЕДОМСТВЕННЫХ ВУЗОВ

Аннотация. В статье рассматривается процесс развития и формирования иноязычной коммуникативной компетенции у курсантов ведомственных вузов, будущих юристов и кинологов. Также рассмотрен ее компонентный состав. Проанализирована литература и сделан вывод о том, чем является коммуникативная компетенция в рамках профессиональной деятельности и для чего она нужна будущим выпускникам ведомственных вузов, в частности кинологам и юристам.

Ключевые слова: компетенция, иностранный язык, обучение в ведомственном вузе, формирование компетенций, курсант, иноязычная коммуникативная компетенция, умения, кинологи, международные связи.

Annotation. The article discusses the role of philosophy in the training of future professionals dog trainers. Given the ontological and logical grounds the necessity of formulating and solving the fundamental question of philosophy. Disclosed heuristic, methodological significance for philosophy for dog trainers, as well as the influence of philosophy on ethical aspects of the profession.

Keywords: teaching philosophy, philosophy for dog trainers, the main question of philosophy, the role of philosophy, function of philosophy.

Введение. В последнее время возрос спрос на изучение иностранного языка в сфере профессиональной деятельности. В условиях широких международных связей с другими странами важно общаться с иностранными специалистами, развивать профессионально-деловые и личные контакты с зарубежными партнерами, коллегами, читать различные издания на иностранном языке. В последнее время возрос спрос на изучение иностранного языка по специальности не только в гражданских высших учебных заведениях.

Спрос будет расти и дальше. Объясняется это расширением международных контактов в профессиональной сфере, расширением многоязычного и межкультурного взаимодействия и взаимопонимания на основе глобального взаимодействия и всеобщей глобализации в мире. Целью обучения иностранному языку в ведомственном вузе является овладение иностранным языком как средством коммуникации в профессиональной сфере (юридической, зоотехнической и т.д.), так и приобретения профессионально направленной иноязычной компетентности для успешного выполнения дальнейшей профессиональной деятельности.

В общей стратегии обучения иностранным языкам будущих юристов, кинологов и зоотехников предусмотрено требование по развитию иноязычной коммуникативной компетенции в профессиональной сфере общения, что соответствует международным требованиям в области овладения иностранным языком для специальных целей и предполагают достижение курсантами уровня не ниже В2 международной шкалы уровня владения английским языком.

Описанное выше определяет необходимость для обучающихся умения самостоятельно разбираться во множестве иноязычной информации, извлекать нужную и адекватно ее оценивать, определять области применения, теоретическую и практическую значимость для решения профессиональных задач. Постоянное обращение к различным иноязычным источникам информации позволяет получать, накапливать, обновлять знания.

Актуальность данной проблемы заключается в том, что её теоретическая и практическая разработанность недостаточно раскрыты в трудах отечественных и зарубежных ученых.

Формулировка цели статьи: автор ставил перед собой задачу проанализировать и сформулировать теоретическую основу формирования иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции у курсантов ведомственных вузов, а также выявить организационно-дидактические условия формирования иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции.

Изложение основного материала статьи. Целью обучения иностранному языку в ведомственных высших учебных заведениях является овладение иностранным языком как средством коммуникации, так и

приобретения профессионально направленной иноязычной компетентности для успешного выполнения дальнейшей профессиональной юридической, кинологической и зоотехнической деятельности. Обучение иностранному языку будущих специалистов в этих сфера деятельности должно рассматриваться как цель дальнейшего профессионального развития. Одной из важных задач обучения профессиональному иностранному языку в кинологической и юридической деятельности является формирование специализированной компетенции в сферах профессионального и ситуативного общения, овладения новой профессиональной информацией через иностранные источники.

В современной психологии существуют различные подходы к пониманию коммуникативной компетентности. Следует отметить, что в большинстве случаев психологи (как отечественные, так и зарубежные) придерживаются неоднозначных подходов к пониманию и решению данной проблемы. (В. Абрамович, Ю. Азаров, А. Андриенко, В. Барабанова, Е. Бибикова, Л. Гапоненко, Н. Кузьмина, Н. Логутина, Л . Морская, Л. Петровская и др.).

Проблема развития коммуникативной компетентности в процессе изучения иностранного языка исследовалась в трудах Л. Биркун, О. Вишневского, И. Зимней, Ю. Пассова, Т. Сирик и др. Проблема улучшения иноязычной подготовки специалистов данного профиля приобрела особую актуальность и стала предметом многих исследований.

Сущность и структуру иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции изучали Г. Архипова, Н. Гез, А. Павленко, Ю. Федоренко, Н. Чернова и др. Для нашего исследования важное значение имели работы, в которых отражены особенности делового общения на иностранных языках (С. Бучацька, А. Гринчишин, Л. Онуфриева).

Большинство ученых считают коммуникативную компетентность весомой составляющей профессиональной компетентности, которая имеет в каждом виде деятельности свою специфику.

В результате достижения практической цели обучения формируется и развивается коммуникативная компетенция. Это способность правильно и уместно вести себя в различных ситуациях общения, способность человека понимать и порождать иноязычные высказывания в разнообразных социальных ситуациях с учетом лингвистических и социальных правил, которых придерживаются носители языка. 1

В процессе обучения развиваются и совершенствуются также все другие структурные компоненты коммуникативной компетенции (субкомпетенции):

− языковая (лингвистическая) компетенция – языковые знания и сформированные на их основе навыки оперирования языковыми средствами: лексическими, грамматическими, фонетическими;

– речевая (дискурсивная) компетенция является составляющей коммуникативной компетенции и связана с умением воспринимать и порождать тексты (высказывания) различного жанра, характера и объема в соответствии с конкретной ситуацией общения, с речевой задачей и коммуникативным намерением.

Под дискурсом понимаются тексты, порождаемые в результате общения. В настоящее время большинство ученых не отождествляют понятия «текст» и «дискурс». На современном этапе развития языкознания дискурс понимается как текст, погруженный в ситуацию общения, как связный текст в совокупности с прагматическими, социокультурными, психологическими и другими экстралингвистическими факторами.

В отличие от текста дискурс содержит как вербальные, так и невербальные элементы, а текст понимается сегодня как лингвистический компонент дискурса, обладающий структурно-смысловым единством и целостностью. Следовательно, дискурс является речевым произведением, которое наряду с лингвистическими характеристиками обладает экстралингвистическими параметрами, отражающими ситуацию общения и особенности участников общения.

Дискурсивная, речевая компетенция – это способность адекватно использовать языковые средства для построения высказываний. Этот вид компетенции можно назвать также прагматической компетенцией.

Формирование прагматической, дискурсивной компетенции проходит на протяжении всего процесса обучения;

– социолингвистическая компетенция, то есть способность использовать языковые средства в соответствии с ситуацией общения;

– социокультурная компетенция (инокультурная, межкультурная) – это знания, навыки и умения, позволяющие осуществлять речевое и неречевое общение с носителями изучаемого языка в соответствии с их национально-культурными особенностями.

В состав социокультурной компетенции входят страноведческая и лингвострановедческая информации.

Социокультурная компетенция – это способность личности, позволяющая реализовать себя в рамках диалога культур, то есть в условиях межкультурной коммуникации.

Для общения в межкультурных ситуациях необходимо научить курсантов следующему:

– употреблять иностранный язык в аутентичных ситуациях межкультурного общения;

– понять и усвоить чужой образ жизни и поведения;

– расширить индивидуальную картину мира за счет приобщения учащихся к языковой картине мира носителей изучаемого языка.

Социокультурная компетенция в ее взаимосвязи с коммуникативной компетенцией и другими субкомпетенциями может выступить в качестве основного показателя сформированности вторичной языковой личности. Социальная субкомпетенция проявляется в умении ориентироваться в социальной ситуации и управлять ею. Это находит практическое выражение в умении вступать в контакт и поддерживать его. Компенсаторная (стратегическая) компетенция является одним из важных показателей уровня владения устной и письменной речью. Речь идет о развитии у будущих офицеров умений компенсировать свои пробелы в знании языка.

Формированию этого вида компетенции отводится важная роль на всех этапах обучения языку. Специальные упражнения и задания направлены на развитие умений перифраза, используя для этого известные языковые средства, а также умения использовать синонимы, антонимы, что способствует расширению речевых возможностей обучающихся, придает им уверенность, активизирует их

---

[1] Бибикова Э.В. Формирование основ иноязычной коммуникативной компетентности. – М.: Мир, 2006. С. 32

речемыслительную деятельность, позволяет избежать нежелательного молчания на уроке и в реальной речевой ситуации.

Таким образом, коммуникативная компетенция обладает внутренней структурой, имеющей иерархические отношения между составляющими ее компонентами. Например, социокультурная компетенция настолько тесно связана с лингвистической компетенцией, что может оказаться невостребованной, если коммуниканты не обладают достаточными знаниями о системе языка и навыками оперирования этими знаниями. Межкультурная и коммуникативная компетенции органично взаимно дополняют друг друга, и становление первой компетенции возможно только при условии развития второй.

Развитие иноязычной коммуникативной компетенции во всем многообразии ее компонентов является одной из целей обучения иностранному языку в высшем учебном заведении, наряду с образованием, развитием и воспитанием.

До сих пор остается недостаточно освещенным и обоснованным понятие «готовность к иноязычному общению». И хотя эта реалия сравнительно часто комментируется в психолог-педагогической литературе, все же недостаточно научных работ, посвященных исследованию сути и условий становления этого феномена.

Как показал анализ имеющегося научного фонда, аспекты учета теоретических основ формирования готовности к профессиональному иноязычному общению будущих юристов, кинологов и зоотехников, их специфики до сих пор еще не получили должного отражения в научно-психологической литературе.

Следует отметить, что ученые рассматривают с разных позиций такие понятия как «компетенция» и «компетентность». Компетентность в изучении иностранных языков часто ассоциируется с понятием «коммуникативная компетенция».

А. Хуторський различает термины «компетенция» и «компетентность», объясняя, что компетенция – это совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности). 2

Компетентность в определенной области – это владение компетенцией, содержащий ее личное отношение к предмету деятельности. В соответствии с определениями этих терминов компетенцию следует понимать, как заданную требованием норму образовательной подготовки курсантов ведомственных вузов, а компетентность – как его реально сформированные личностные качества и опыт деятельности.

Большинство исследователей рассматривают компетентность и как характеристику личности, и как совокупность коммуникативных, конструктивных, организаторских умений личности, то есть понимают под компетентностью способность не только обладать знаниями, но и потенциально быть готовыми их применять в новых ситуациях.

По Н. Изория, иноязычная коммуникативная компетентность является интегральным личностно-профессиональным качеством человека с определенным уровнем языкового образования, которая реализуется в готовности на определенной основе к эффективной, продуктивной и успешной деятельности с применением коммуникативных и информационных возможностей иностранного языка, обеспечивает возможность эффективного взаимодействия с окружающей средой с помощью соответствующих языковых компетенций. 3

В психологической литературе понятие "комуникативная компетентность" выступает как определение, основанное на знаниях и чувственном опыте способности личности ориентироваться в ситуациях общения.

Итак, иноязычная коммуникативная компетентность является интегральной характеристикой профессиональной деятельности будущего офицера, которая охватывает такие подструктуры:

деятельностная (умение, знания, навыки и способы осуществления профессиональной деятельности);

коммуникативная (умение, знания, навыки и способы осуществления профессионального общения).

Е. Бибикова определяет профессиональную компетентность как интегративное качество личности специалиста – системное явление, охватывающее знания, умения, навыки, профессионально значимые качества, обеспечивающих эффективное выполнение им своих профессиональных обязанностей.4

В структуре иноязычной коммуникативной компетентности выделяются функциональный, рефлексивный и мотивационный компоненты. Согласно общей структуры профессиональной компетентности, иноязычную коммуникативную компетентность Е. Бибикова подает как системное образование в единстве мотивационного, функционального и рефлексивного компонентов.

В. Тенищева рассматривает иноязычную профессиональную компетентность будущего юриста, кинолога и зоотехника как сложное интегративное целое, которое обеспечивает компетентное профессиональное общение на языке специальности в условиях межкультурной коммуникации.5

Анализ научной литературы позволил определить иноязычную профессиональную компетентность как интегративное личностно-профессиональное образование, которое реализуется в психологической и технической операционной готовности личности к выполнению успешной, продуктивной и эффективной профессиональной деятельности с использованием средств иностранного языка или в условиях иноязычной культуры и обеспечивает возможность эффективного взаимодействия с окружающей средой.

В современных исследованиях термин «иноязычная профессиональная компетентность» рассматривается как знание языка, высокий уровень практического владения, как ее вербальными, так и невербальными средствами, а также опыт владения языком на вариативно-адаптивном уровне в зависимости от конкретной речевой ситуации.

Важным структурным компонентом профессиональной компетентности является коммуникативная компетентность, которая является качественной характеристикой личности специалиста и охватывает совокупность научно-теоретических знаний, практических умений и навыков в области осуществления

---

[2] Хуторской А.А. Ключевые компетентности как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования, «Народное образование» 2003, №2, С. 58-6

[3] Изория Н.М. Формирования иноязычной компетентности будущих специалистов сферы туризма в вузах культуры и искусств, Вестник Московского государственного университета культуры и искусств, Москва, 2008. С. 38

[4] Татаренко И. А. Компетентность – требование современности, «Свет: научно-методический информационный познавально-образовательный журнал» 1996, №1, С. 57-60.

[5] Тенищева В.Ф. Интегративно-контекстная модель формирования профессиональной компетенции. – М.: Наука, 2008. С. 43

профессиональной коммуникации, опыт осуществления профессионального взаимодействия, устойчивую мотивацию профессионального общения.

Однако, несмотря на выраженную тенденцию к профессиональному изучению иностранного языка в ведомственном вузе, обучение иностранному языку курсантов осуществляется фактически отдельно от формирования профессиональной компетентности будущих специалистов. 6

Проанализировав научные работы мы можем сделать вывод, что профессиональная иноязычная коммуникативная компетенция студента выступает, прежде всего, как способность осуществлять коммуникативную, в соответствии с задачами гипотетических ситуаций иноязычного общения. В изучении иностранного языка воспроизводится внешнее, знаковое сходство, а не целостное содержание профессиональной деятельности, связанной с использованием иностранного языка.

По определению А.С. Белкина профессиональная компетентность являет собой совокупность профессиональных и личностных качеств, которые обеспечивают эффективную реализацию компетенций, необходимых для осуществления профессиональной деятельности. Все исследователи подчеркивают, что суть профессиональной компетентности отражает деловую надежность и способность успешно и безошибочно осуществлять профессиональную деятельность.

В общем появление термина «компетентность» применительно к языку и коммуникации в понятийном аппарате целого ряда гуманитарных наук (психологии, философии, педагогики, лингводидактики, социологии) связывают с именем известного ученого Н. Хомского.

Таким образом, проблема развития коммуникативной компетентности в процессе изучения иностранного языка исследовалась в трудах Л. Биркун, О. Вишневского, И. Зимней, Ю. Пассова, Т. Сирик и др. Проблема улучшения иноязычной подготовки специалистов различного профессионального направления приобрела особую актуальность и стала предметом многих исследований, а именно: психологические аспекты формирования коммуникативной компетентности изучались А. Бодалевым, Н. Кузьминой, Л. Петровской, Н. Чепелевой и др.

Иноязычная компетентность – это комплекс знаний, умений, навыков, которые позволяют успешно использовать иностранный язык как в профессиональной деятельности, так и для самообразования и саморазвития личности. Целью изучения иностранного языка профессионального общения в высшем ведомственном заведении является подготовка курсантов к эффективной коммуникации в их конкретной профессиональной среде. В процессе развития и совершенствования иноязычной коммуникативной компетенции в учебных ситуациях ведомственного вуза особую актуальность приобретает изучение социального и профессионального контекста, сочетания коллективных, социально значимых и личностных переменных.

Выводы. Таким образом, иноязычная коммуникативная компетенция, несмотря на постоянную подвижность и изменчивость, воспринимается как сумма знаний, выступающая своеобразным руководством к последующему речевому поведению и общению, необходимому курсантам в их дальнейшей профессиональной деятельности.

Литература:

1. Ананьев Б.Г. Избранные психологические труды. 2-ое изд., – М: Педагогика, 1996.
2. Белкин А.С. Педагогические ситуации успеха. – М.: Просвещение, 1993.
3. Бибикова Э.В. Формирование основ иноязычной коммуникативной компетентности. – М.: Мир, 2006.
4. Изория Н.М. Формирования иноязычной компетентности будущих специалистов сферы туризма в вузах культуры и искусств, Вестник Московского государственного университета культуры и искусств, Москва, 2008.
5. Павленко А.А. Формирование коммуникативной компетенции специалистов таможенной службы в системе непрерывного образования. – К.: КНУ, 2005.
6. Сахарова Н.С. Развитие иноязычной компетенции студентов университета. – М: Творческий центр, 2003.
7. Седов К.Ф. Дискурс и личность: эволюция коммуникативной компетенции. – М: Лабиринт. 2004.
8. Татаренко И. А. Компетентность – требование современности, «Свет: научно-методический информационный познавально-образовательный журнал» 1996, №1, С. 57-60.
9. Тенищева В.Ф. Интегративно-контекстная модель формирования профессиональной компетенции. – М.: Наука, 2008.
10. Федоренко Ю.П. Современные подходы к формированию у старшеклассников коммуникативной компетенции, «Постметодика» 2004, №5 (57), С. 22-24.
11. Хуторской А.А. Ключевые компетентности как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования, «Народное образование» 2003, №2, С. 58-64.

[6] Сахарова Н.С. Развитие иноязычной компетенции студентов университета. – М: Творческий центр, 2003.С. 73

УДК:378.2

заместитель директора по учебно-воспитательной работе Лисицинская Александра Викторовна
Государственное бюджетное общеобразовательное учреждение лицей № 486
Выборгского района Санкт-Петербурга (г. Санкт-Петербург)

ПРОЕКТНОЕ УПРАВЛЕНИЕ РАЗВИТИЕМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ, КАК ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ СОВРЕМЕННОГО РУКОВОДИТЕЛЯ

Аннотация. Данное исследование посвящено изучению проблемы проектного управления. Статья раскрывает теоретические основы проектного управления образовательными системами, использование проектного офиса.

Ключевые слова: проектное управление, образовательная организация, проектный офис.

Annotation. This study is devoted to the study of the problem of project management. The article reveals the theoretical foundations of project management of educational systems, the use of the project office.

Keywords: education organization, project management, project office.

Введение. В последние годы активно изучаются проблемы проектирования образовательных систем. Обусловлено это актуальностью стратегического развития Российской Федерации (Федеральный закон от 28.06.2014 №172-ФЗ «О стратегическом планировании в Российской Федерации»). В соответствии с постановлением Правительства РФ от 15.10.2016 №1050 «Об организации проектной деятельности в Правительстве Российской Федерации» проектное управление рассматривается как ведущий инструмент реализации государственной политики по стратегическому развитию Российской Федерации.

Изложение основного материала статьи. Понятие «проектирование» начинает рассматриваться как особая инновационная деятельность в образовании, разрабатываются принципы, технологии образовательного проектирования, обосновываются подходы к разработке и реализации программ развития образовательных учреждений. Традиционно «проектирование» (от лат. projectus - брошенный вперед) является одним из аспектов творчества человека и предполагает возможность полностью разработать систему деятельности; оно основано на планировании, прогнозировании, принятии решений, разработке, научном исследовании [9].

По Новикову Д.А. проект – это уникальное предприятие, характеризующееся динамичным развитием и ограниченностью по времени и ресурсам. Проект — интеграционная деятельность по достижению заданной оригинальной цели, осуществляемая под единым управлением.

Проектное управление – это тип управления образовательной организацией в режиме развития, при котором осваиваются новшества и наращивается образовательный потенциал организации, и, как следствие, улучшается качество его работы.

Проектное управление, как технология, - это инновация. Проектное управление, как деятельность, как определённый накопленный человеком опыт деятельности, - это традиция.

Проектное управление образовательными системами следует рассматривать на основе синтеза наук, междисциплинарной методологии и политеории [5]. Проектного управления - это ведущий механизм в построении инновационных образовательных систем.

Управление проектами - это управление изменениями. Модернизация способности организации управлять проектами требует значительных перемен. Новый уровень, предполагает неразрывную связь всех проектов ведущихся в школе. Объединение отдельных проектов в программы позволяет получить дополнительный эффект от совместной, скоординированной их реализации на общей технологической базе. Для достижения существенных изменений необходимо проводить мероприятия во всех сферах деятельности образовательной организации. Особо необходимо отметить проекты по созданию образовательного пространства. Все эти изменения должны быть точно увязаны друг с другом [1].

В настоящее временя в образовательных организациях остается недостаточно разработанной проблема формирования инновационного подхода к решению проблем, преодоления узкопрофессиональной направленности сознания учительского корпуса, содержания и технологии подготовки команды управления проектами, формирования у педагогов понимания особенностей проектного менеджмента.

Проект всегда нацелен на получение определенных результатов, на достижение целей. Важной чертой управления проектом является точное определение и формулирование целей, начиная с высшего уровня, а затем постепенно опускаясь до наиболее детализированных целей и задач [7].

Инновационная деятельность в образовании – комплекс, принимаемых мер по обеспечению инновационного процесса на том или ином уровне образования, а также сам процесс.

В современных условиях помощь руководителю для создания и реализации проекта может оказать такая область профессионального знания как образовательный инновационный менеджмент [3].

Важным источником для разработки системы проектного управления является прогнозирование в работах Г. М. Доброва, Д. М. Гвишианина, А. М. Гендина, Б. С. Гершунского, В. А. Лисичкина.

Инновации в образовательном процессе образовательных учреждений рассматриваются в работах Виноградова В.Н., Прикота О.Г., Глебовой Г.Ф., Новикова Д.А., Гурье Л.И.

В целом анализ источников показал, что процесс внедрения инновационных проектов в практику образовательных организаций имеет определенные сложности: некоторые выявленные характеристики проектного менеджмента разработаны лишь теоретически, а инновационные процессы, которые используют в образовании, нуждаются в стратегически выверенной системе управления, обеспечивающей системное, сбалансированное, непрерывное развитие образовательного процесса.

Так, основы теории и технологию проектирования систем внутришкольного управления на основе типовой концептуальной модели управления, обладающей свойствами опережающего управления, разработаны А.М. Моисеевым.

Проектный подход в управлении школой - эффективный метод достижения результатов, позволяющий перевести организацию из состояния функционирования в режим развития. Но образовательная организация, переходя на проектно-ориентированное управление, сталкивается с проблемой координации проектной деятельности, которую можно решить с помощью внедрения модели «проектный офис».

Проектный офис – это комплексная инфраструктура, обеспечивающая эффективную реализацию портфеля проектов в рамках системыинформационных технологий и стандартов организации проектнойдеятельности.

С точки зрения регулярности и повторяемости управляемых процессов выделяют проектное управление (управление развитием в динамике –изменениями в управленческой системе) и процессное управление(управлением регулярным и повторяющимся функционированием системы).

С точки зрения И.Адизеса управление возможно только изменениями, что дает нам обоснование концентрировать внимание на проектном управлении [4].

При переходе на проектно – ориентированное управление возникает ряд трудностей, связанных с управлением проектов из-за их большого количества.

Исчезает прозрачность. Разнородная отчетность не позволяет охватить состояние всех проектов. Информация находится в головах менеджеров проектов [5]. Потребность собрать всю информацию, стандартизировать ее, сохранить и снизить негативные последствия смены или ухода менеджера проекта - вот одна из задач проектного офиса. Для ряда компаний уход менеджера проекта означает закрытие проекта, а зачастую и потерю клиента. Под «проектным офисом» понимается структурное подразделение организации, обеспечивающее эффективную реализацию портфеля проектов в рамках системы коммуникационных, информационных технологий и определенных стандартов осуществления деятельности по управлению проектами.

Вот задачи, на решение которых направлен проектный офис:

- разработка и внедрение корпоративной методологии управления проектами;
- управление отдельными проектами, программами и портфелями проектов;
- инициация новых проектов;
- комплексное календарное и финансовое планирование;
- анализ эффективности различных направлений деятельности;
- технологическая поддержка управления проектами техническими и программными средствами;
- административное управление персоналом, задействованным в проектах;
- ведение архива проектов.

С введением проектного офиса становится возможным не только анализ каждого проекта в отдельности, но и общей картины состояния всех проектов организации, что влечет за собой оптимизацию принятия решений. Так же с организацией проектного офиса, применением методов управления проектами, системой своевременного сбора и анализа информации о ходе исполнения проектов организации становится возможным принимать просчитанные и своевременные решения, больше сил уделяя вопросам трагического развития.

При построении проектного офиса и перехода на работу в GoogleApps управление школой становится более линейным и позволяет обойтись без промежуточных менеджеров, что сокращает расход времени на выполнение каких-либо заданий и оптимизирует затраты на заработную плату.

Ранее процесс эффективного принятия решений тормозился либо избыточной либо недостаточной информацией. С применением методов управления проектами и архивирования проектов становится возможным работа с максимально выверенной информацией, что позволяет оптимизировать управлением проектом; при смене менеджера проекта, работа над ним не останавливается как было ранее.

Внедрение проектного офиса позволяет:

• Организовать управление по целям;

• Сформировать выверенный портфель проектов, планировать проекты с учетом их значимости и наличия необходимых ресурсов; оперативно перераспределять ресурсы;

• Комплексно планировать сроки и результаты;

• Повысить квалификацию специалистов в области управления и реализации проектов

Существует ряд классификаций проектных офисов в зависимости от уровня зрелости проектного менеджмента:

1. «Хранилище информации» - накапливает опыт и формирует базу знаний по проектам; служит для сбора информации о проведенных проектах, в основном являясь подобием архива проектов.

2. «Скорая помощь» служит сервисным центром ответов на вопросы, возникающих у менеджеров проектов и других участников проектной деятельности организации.

3. «Наставник» предназначен для распространения предыдущего опыта реализации проектов организации на другие проекты.

4. «Управляющий» проектный опыт является более прогрессивным, поскольку позволяет осуществлять все базовые функции управления проектами:

- определение содержания проектов;
- планирование и распределение ресурсов;
-контроль за исполнением проектов и исполнением бюджетов проектов;
- оценка допущений и рисков.

5. Задачами «интегрированного» проектного офиса:

- применение единой методологии и единых принципов объединения проектов в программы;
- координация управления на уровне программ проектов;
- обучение и повышение квалификации персонала.

Основными функциями проектного офиса являются:

- корпоративная методология управления проектами;
- оценка ресурсов;
- проектирование проекта;
- управление проектом;
- обзор проекта и анализ.

Главная задача проектного офиса как инструмента повышения эффективности работы организации вцелом – это достижение стратегических целей и задач. Решение текущихвопросов – второстепенная функция проектного офиса.

Методология управления проектами представляет собой набор процедур, которые в свою очередь определяются внутренними нормативными документами, а также совокупностью инструментов всех проектов организации по единым правилам и стандартам [8].

На сегодняшний день созданы условия, позволяющие решить проблемы проектирования и создания новых систем управления в образовательных организациях разных типов.

Проектное управление означает новый тип мыслительной деятельности, ориентированный на разработку программ, проектов, будущих состояний объектов и систем на основе тенденций и факторов их развития, возможности исполнения перспективных целей, проведения глубокого анализа состояний объективной действительности. При этом особая значимость для проектного управления принадлежит прогностическому мировоззрению, при котором акцент переносится на понимание связей между прошлым, настоящим и будущим, условий динамичности развития образовательных систем и явлений, взаимосвязи фундаментальности и практической направленности в целостном процессе подготовки квалифицированных специалистов.[3] Проектное управление выступает важнейшим фактором развития образовательных систем; является универсальным научным процессом, реализующим постановку и осуществление инновационных целей формирования опережающего мышления, системных проектировочных действий, проектировочной культуры, которые являются определяющими в профессиональном образовании. Проектное управление по-новому определяет содержание образования, так как ему присущ принцип опережающего отражения и развития системы научных знаний, охватывающих все области человеческой деятельности; его методолого-прогностическое обоснование определяет будущее состояние проектируемых образовательных объектов и систем.

Важнейшим вопросом организации проектной деятельности является вопрос кадрового обеспечения. Руководителям образовательных организаций, не прошедшим обучение проектной деятельности, сложно выполнить проектную деятельность. Одной из основных задач управленческого проекта школы становится широкое вовлечение педагогов школы в проектную деятельность. Для ее реализации необходимо разработать процедуры в области:

- развития профессиональной компетенции педагогов, занятых в проектной деятельности и управлении проектами;
- оценки уровня достижений и вознаграждения руководителей проектов и других лиц, занятых в реализации проектов;
- планирования рисков (подразумевается определение процедур и методов по ослаблению отрицательных последствий рисковых событий и использование возможных преимуществ, смягчения возможных последствий, принятия ущерба от рискового события смягчения возможных последствий, принятия ущерба от рискового события, избегания рискового события).

Управленческие шаги:

1. Создать атмосферу, в которой потребность в переменах будет четко осознаваться;
2. Провести необходимую разъяснительную работу, обучите всех вовлеченных в проект людей через серию семинаров по технологии проектной деятельности;
3. Оценить риски реализации:

- различие целей проекта и подразделения;
- совмещение командной формы работы и индивидуальной формы вознаграждения.

Сегодня успех образовательной организации зависит не от одного руководителя-лидера, а от административной команды. Но сформировать по–настоящему работоспособную, сплоченную команду не так–то просто. Однако делать это необходимо, потому что когда не ладится дело у административной команды, страдает вся организация. Часто, однако, команды представляют собой группу сильных личностей, тянущих воз в разные стороны. Как превратить эту случайную группу в команду?

Успешнее всего решают важные проблемы команды, члены которых изначально настроены на коллективную работу. Для достижения этой цели командам необходимо выработать общее направление движения — разделяемое всеми понимание целей и ценностей и научиться взаимодействовать, поскольку многие комплексные проблемы можно решить лишь «коллективным разумом». Кроме того, подчиненные обычно следят за действиями начальников и нуждаются в примерах для подражания. Наконец, команда руководителей должна уметь самообновляться и в ответ на перемены наращивать свой потенциал.

Таким образом, проектное управление направлено на развитие активной роли системы образовательной организации в ситуации внешних изменений, а также сформулированы условия управления инновационным развитием образовательной организации: создание основы для «роста» инновационных идей; стимулирование творческого поведения субъекта для выработки инновационного способа решения возникшего затруднения; жесткий отбор наиболее эффективного варианта решения возникшей проблемы или задачи из перечня представленных способов. Проект является одновременно рамкой проектной деятельности и как целенаправленной, так и организованной творческой активностью человека. В этой деятельности безусловна роль руководителя, как лидера.

В каких случаях мы можем говорить о проектном управлении?

1. Наличие оригинальной цели
2. Наличие проектной команды
3. Единое управление (интегральное управление)
4. Ограниченные ресурсы (финансовые, временные, кадровые).

При проектном управлении люди объединяют усилия, ресурсы, знания из различных областей, опыт практической деятельности, методы и инструменты управления, необходимые для достижения определенных целей.

Зачем образовательным организациям участвовать в проектах?

- Возможность реализовывать инновационные идеи, на которые не хватает собственных средств.
- Обеспечение развития педагогов образовательной организации и их творческого потенциала.
- -Симулирование развития инновационной активности.
- Исключение застойных явлений в педагогическом коллективе.
- Обогащения проектного опыта.
- Формирование проектных команд.

- Привлечение общественного внимания.
- Приобретение новых партнерских связей и контактов.
- Повышения престижа организации и их руководителей.
- Привлечения дополнительных финансовых ресурсов.

Достижение нового качества образования должно быть организовано как масштабный проект.

Проектный подход означает:

- построение такой последовательности шагов, в которой есть место аккуратному эксперименту,
- отработку идей и технологий, их эволюционное распространение.

При этом эксперимент, задавая фактически новые, целостные модели школьного образования сориентирован на органическое единство новых концепций содержания образования, форм его организации и новых образовательных технологий.

Выводы. Таким образом, проектное управление можно рассматривать как синтетическую категорию научно-педагогического знания, обеспечивающую создание проектов будущего состояния образовательных систем и объектов, характеризующуюся междисциплинарностью, комплексностью, системностью, интегративностью, прогностичностью. Установлено, что в условиях новой социально- политической и производственно-экономической ситуации проектное управление направлено на: – трансформацию общенаучных положений, теорий социально-экономических тенденций развития как базиса преобразований в профессиональном обучении; – модернизацию образования в соответствии с духовно-нравственными и социально-экономическими запросами современной жизни; – создание полинаучных инноваций в интеграции содержания образования и учебно-воспитательного процесса.

Литература:

1. Борисов С.А. Плеханова А.Ф. Сравнительный анализ проектного и процессного подходов в управлении инновационной деятельностью // Российское предпринимательство. – 2013. – № 13 (235). – С. 91-96. – URL: http://bgscience.ru/lib/8180/
2. Виноградов В.Н, Глебова Г.Ф., Прикот О.Г. Программа развития современной школы: Учебное пособие для студентов вузов и аспирантов. - Смоленск: Изд-во СмолГУ, 2008. - 216 с.
3. Гершунский Б. С. Философия образования для XXI века. – М.: Педагогическое общество России, 2002. – 512 с.
4. Дитхелм Г. Управление проектами. В 2-х томах. - СПб.: ИД "Бизнес-пресса", 2004.
5. Жердев А.В. Реализация проектного метода управления образовательным процессом в образовательном учреждении среднего профессионального образования. Дисс. канд. пед. наук. Москва. 2006
6. Колесникова И.А. Горчакова-Сибирская М.П. Педагогическое проектирование. – М.: ИЦ «АКАДЕМИЯ», 2007
7. Прикот О.Г., Виноградов В.Н. Проектное управление развитием образовательной организации. – М.: Национальный книжный центр, ИФ «Сентябрь», 2015. – 160 с. – (Библиотека журнала «Директор школы»).
8. Смирнова Т.М. Проектный метод управления образовательным учреждением. – // Журнал «Современные тенденции в экономике и управлении: новый взгляд». – Новосибирск. Издательство: ООО «Центр развития научного сотрудничества». – № 18. – 2013. – С. 42 – 46
9. С. М. Маркова, Е. П. Седых. Теоретические основы проектного управления образовательными системами. / Образовательная политика. file:///D:/статьи/teoreticheskie-osnovy-proektnogo-upravleniya-obrazovatelnymi-sistemami.pdf
10. Постановление Правительства Российской Федерации от 17.10. 2016 №1050 «Об организации проектной деятельности в Правительстве Российской Федерации».

Педагогика

УДК 373.2

аспирант Логинов Владимир Александрович
Московский психолого-социальный университет (г. Москва)

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КОМПЬЮТЕРА В УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье представлены основные тенденции развития учебно-воспитательного процесса в системе дошкольного образования с использованием информационно-компьютерных технологий. Компьютеризация деятельности современного общества и всего образовательного процесса не вызывает сомнений, тем не менее использование и компьютера в воспитательной и учебной работе и дошкольниками все еще вызывает вопросы и споры. Автор дает подробное описание требований к компьютерной технике, используемой в дошкольных учреждениях, приводя нормативно-правовые документы. Кроме того выявлены принципиально важные отличительные особенности занятий дошкольников с использованием компьютерных технологий, которые позволяют повысить уровень познавательной мотивации, влияют на когнитивные процессы и вовлеченность детей в процесс.

Ключевые слова: дошкольное образование, информационно-компьютерные технологии, учебно-воспитательный процесс, дошкольник, компьютер.

Annotation. The article presents the main trends in the development of educational process in the system of preschool education using information and computer technologies. Computerization of modern society and the entire educational process is not in doubt, however, the use of computers in educational and training work and preschoolers still raises questions and disputes. The author gives a detailed description of the requirements for computer equipment used in preschool institutions, citing legal documents. In addition, the principal distinctive features of pre-school classes with the use of computer technologies, which allow to increase the level of cognitive motivation, affect the cognitive processes and involvement of children in the process, are revealed.

Keywords: preschool education, information and computer technologies, educational process, preschooler, computer.

Введение. Развитие современного общества детерминирует основные тенденции в образовательной и воспитательной системах. Компьютеризация подавляющего большинства сфер деятельности человека, актуализировала вопрос эффективного использования компьютера в учебно-воспитательной работе дошкольных учреждений. Использование информационно-коммуникативных (компьютерных) технологий в учебно-воспитательном процессе – одна из самых актуальных проблем.

Первичное знакомство ребенка с компьютерной техникой происходит в семье, далее детском саду и после на каждой ступени социализации и взросления. Использование компьютера как высокотехнологичного средства развития творческих способностей ребенка, обогащения его интеллектуальной работы сферы позволяют расширить возможности педагогов и воспитателей.

Некоторые авторы высказывают мнение, согласно которому использование информационно-компьютерных технологий (ИКТ) не подходит для познавательного, социального и эмоционального развития. Тем не менее, нет никаких четких доказательств в поддержку этого утверждения. Цифровые технологии / ИКТ стремительно меняются, и становятся частью детского социально-культурного опыта, помогают детям наблюдать, фиксировать, запоминать, описывать и делиться своими впечатлениями с другими людьми, и найти ответы на свои вопросы. Так называемое поколение Z, рожденное в цифровом мире, является носителями технологий, их мышление все чаще называют «кликовым», поток воспринимаемой и перерабатываемой ими информации в разы больше, чем у всех предыдущих поколений.

Изложение основного материала статьи. Одной их наиболее эффективных технологий в учебно-воспитательной работе является компьютерная игра. На наш взгляд, важнейшим качеством компьютерной игры является обучение. Компьютерные игры построены таким образом, чтобы ребенок получал возможность моделировать жизненные ситуации, решать логические задачи и визуализировать полученную информацию. Использование информационно-коммуникативных технологий ребенок в дошкольном учреждении, являются преобразующим фактором развивающей предметной среды. Необходимо вводить современные информационные технологии в системы детского сада, т.е. стремиться к органическому сочетанию традиционных и компьютерных средств развития личности ребенка. Дошкольный возраст делится на несколько этапов: младший, средний, старший дошкольный возраст. В дошкольных учреждениях согласно этой периодизации выделяют следующие возрастные группы: первая и вторая младшие, средняя, старшая, подготовительная к школе. В этот период активно развиваются память, мышление, речь, воображение. Живость ума, любознательность, хорошая память позволяют дошкольнику без особого труда накапливать такую массу информации, которая в последующие периоды жизни вряд ли повторится. Более того, дети демонстрируют способность усваивать не только разрозненные значения, но и систему знаний. Любознательность стимулирует ребенка к исследовательской деятельности, экспериментированию (Н.Н. Поддьяков), к обращениям с вопросами к взрослым. По характеру вопросов можно судить, на каком уровне развития находится ребенок.

В соответствии с Концепцией внедрения новых информационных технологий в дошкольное образование компьютер должен стать в детском саду ядром развивающей предметной среды. Он рассматривается не как отдельное обучающее игровое устройство, а как универсальная информационная система, способная соединиться с различными направлениями образовательного процесса. Конечно, в целом процесс информатизации в дошкольных учреждениях развивается медленно. Он сдерживается недостаточно оснащенной материальной базой, отсутствием мультимедийных программ, соответствующих государственным образовательным стандартам, для работы в области информатизации дошкольного образования.

Одним из главных вопросов, связанных с компьютеризацией дошкольного образования, является изучение влияния компьютера на организм, психическое состояние и развитие ребенка. Признавая, что компьютер – это новое мощное средство для развития детей, необходимо помнить заповедь «Не навреди!». Использование ИКТ в дошкольных учреждениях требует тщательной организации, как самих занятий, так и всего режима в целом в соответствии с возрастом детей и требованиями Санитарных правил. В детском саду могут использоваться только такие компьютерные программы и игры, которые соответствуют психолого-педагогическим и санитарно-гигиеническим требованиям. Эти требования изложены в инструктивно-методическом письме Минобразования России от 14.03.2000 N 65/23-16 "О гигиенических требованиях к максимальной нагрузке на детей дошкольного возрасте в организованных формах обучения" в пункте 5: "Занятия с использованием компьютеров для детей 5-6 лет не должны проводиться чаще двух раз в неделю. Продолжительность непрерывной работы с компьютером - не более 10 минут. Для снижения утомляемости под воздействием компьютерных занятий чрезвычайно важна гигиеническая рациональная организация рабочего места за компьютером: соответствие мебели росту ребенка, оптимальное освещение, соблюдение электромагнитной безопасности. Компьютерная техника, которая используется в дошкольном образовательном учреждении (ДОУ), обязательно должна иметь гигиеническое заключение (сертификат), подтверждающее ее безопасность для детей". Кроме того, рекомендуется с осторожностью относиться к разнообразным развлекательным компьютерным играм, построенным на азартных, агрессивных, монотонных действиях и персонажах, оказывающих негативное воздействие на психику и характер ребенка. Очень важно обращать внимание на то, чему мы учим детей, что пытаемся в них заложить и развить.

Начинать компьютерное обучение дошкольников следует с подбора обучающих и развивающих программ и продумывания организационных форм работы с детьми и их применения, разработки методик, использующих возможности компьютера в обучении. Не следует рассматривать компьютер в отрыве от программного обеспечения и организационных форм использования. Использование компьютеров в учебной и внеурочной деятельности выглядит очень естественным, с точки зрения ребенка и является одним из эффективных способов повышения познавательной мотивации и индивидуализации обучения развития творческих способностей и создания благополучного эмоционального фона. Современные исследования в области дошкольной педагогики К.Н. Моторина, С.П. Первина, М.А. Холодной, С.А. Шапкина и др. свидетельствуют о возможности овладения компьютером детьми в возрасте 3-6 лет. Как известно, этот период совпадает с моментом интенсивного развития мышления ребенка, подготавливающего переход от наглядно-образного к абстрактно-логическому мышлению.

Занятия детей с компьютером включают четыре взаимосвязанных компонента:

1. Активное познание детьми окружающего мира;
2. Поэтапное усвоение все усложняющихся игровых способов и средств решения игровых задач;

3. Изменение предметно-знаковой среды на экране монитора;
4. Активизирующее общение ребенка со взрослыми и другими детьми.

Диапазон использования компьютера в учебно-воспитательном процессе очень велик: от тестирования детей, выявления их личностных особенностей до игры. Компьютер может быть как объектом изучения, так и средством обучения, т.е. возможно несколько направлений в организации обучения компьютерной деятельности дошкольника:

- освоение интерфейса компьютерной среды;
- развитие различных психических функций (мышления, памяти и т.д.);
- изучение основ информатики;
- обучение моторным навыкам работы с мышью и клавиатурой;
- использование компьютера при обучении письму, счету и т.п.;
- психофизиологическая коррекция.

В ДОУ компьютеры чаще всего используются на развивающих занятиях. Занятие длится до 30 минут в зависимости от возраста детей и состоит из трех последовательных частей: подготовительной, основной и заключительной.

В подготовительной части занятия идет погружение ребенка в сюжет занятия, подготовка к компьютерной игре через беседы, конкурсы; привлекается опыт детей по наблюдению за поведением животных, трудом взрослых; создается определенная предметно-ориентированная игровая среда, аналогичная компьютерной игре, стимулирующая воображение ребенка, побуждающая его к активной деятельности, помогающая понять и осуществить задание на компьютере. Подготовительная часть является необходимым звеном развивающих занятий с использованием компьютера, поскольку, в силу возрастных особенностей мышления детей дошкольного возраста, без предварительной предметно-опосредованной деятельности им затруднительно освоить манипуляции с экранными образами. Включается также пальчиковая гимнастика для подготовки моторики рук к работе.

Основная часть занятия включает в себя овладение способом управления программой для достижения результата и самостоятельную игру ребенка за компьютером. Используется несколько способов «погружения» ребенка в компьютерную программу:

1. Последовательное объяснение ребенку назначения каждой клавиши с подключением наводящих и контрольных вопросов.
2. Ориентируясь на приобретенные ребенком навыки работы с компьютером, познакомить с новыми клавишами и их назначением.
3. Ребенку предлагается роль исследователя, экспериментатора, предоставляется возможность самостоятельно разобраться со способом управления программой.
4. Ребенку предлагается карточка-схема, где задается алгоритм управления программой. На первых этапах дети знакомятся с символами, проговаривают и отрабатывают способы управления с педагогом, а в дальнейшем самостоятельно «читают» схемы.

Выводы. В заключительной части подводится итог; делается оценка выполнения и закрепления в памяти ребенка необходимых для условий действий, понятий и смысловых структур и правил действия с компьютером. И чтобы достичь этой цели используются конструирование, рисование, различные малоподвижные игры. Также заключительная часть занятия необходима для снятия зрительного напряжения (проводится гимнастика для глаз), для снятия мышечного напряжения (физкультминутки, массаж детей друг другу, комплекс физических упражнений, расслабление под музыку).

Подготовительная и заключительная части, могут проходить не в компьютерном зале, а в смежной с ним игровой или физкультурной комнате.

Занятия проводятся по подгруппам 4-8 человек, 1-2 раза в неделю, в первой половине дня. После каждого занятия обязательное проветривание помещения. Занятия строятся на игровых методах и приемах, позволяющих детям в интересной, доступной форме получить знания, решить поставленные педагогом задачи. При этом компьютер является мощным средством повышения эффективности обучения, значительно расширяя возможности предъявления образовательной и развивающей информации. Применение цвета, графики, звука, современных средств видеотехники позволяет моделировать различные ситуации и среды.

Компьютер позволяет усилить мотивацию ребенка. Не только новизна работы с компьютером, которая сама по себе способствует повышению интереса к учебе, но и возможность регулировать предъявление учебных задач по степени трудности, оперативное поощрение правильных решений позитивно сказываются на мотивации. Кроме того, компьютер позволяет полностью устранить одну из важнейших причин отрицательного отношения к учебе - неуспех, обусловленный непониманием, пробелами в знаниях. Работая на компьютере, ребенок получает возможность довести решение задачи до конца, опираясь на необходимую помощь. Применение компьютерной техники позволяет сделать занятие привлекательным и по-настоящему современным, осуществлять индивидуализацию обучения, объективно и своевременно проводить контроль и подведение итогов.

Все вышесказанное позволяет заключить, что применение компьютера в дошкольном учебно-воспитательном процессе необходимо и эффективно, способствует повышению интереса к обучению, возрастанию познавательной мотивации, развитию всей когнитивно-познавательной сферы ребенка. Компьютерные программы вовлекают детей в развивающую деятельность, формируют культурно значимые умения и знания, увеличиваю адаптивность ребенка, позволяют вовлекать его в смоделированные ситуации и выработать необходимые навыки. Сегодня компьютерные технологии можно считать тем новым способом передачи знаний, который позволяет ребенку с интересом учиться, воспитывает самостоятельность и ответственность при получении новых знаний, развивает дисциплину интеллектуальной деятельности, способствует всестороннему развитию ребенка.

Компьютеризация, которая проникает практически во все сферы жизни и деятельности современного человека, вносит свои коррективы и в подходы к воспитанию и образованию детей дошкольного возраста. Отечественные и зарубежные исследования доказывают что не только возможно но и целесообразно использование компьютеров в дошкольных учреждениях для развития интеллекта и личности ребёнка (С. Новоселова, Г. Петку, И. Пашелите и др.).

Ведь компьютер, обладая огромным потенциалом игровых и обучающих возможностей, оказывает значительное воздействие на ребенка. Но воздействие будет положительным только при взаимодействии

педагога (воспитателя), ребенка и компьютера. И если сегодня уже говорят о допустимости внедрение компьютера в образовательный процесс дошкольных учреждений, то теоретические, дидактические и методические аспекты подобной работы еще требуют всестороннего и глубокого изучения.

Компьютер является новым средством для интеллектуального развития детей и поэтому необходимо помнить, что его использование в учебно - воспитательных целях в дошкольных учреждениях требует тщательной организации, как самих занятий, так и всего режима в целом. И в зависимости от того какие цели ставит перед собой воспитатель, какие выбирает пути для их решения, определяет и то воздействие, которое оказывает компьютер на ребенка. Ведь адаптация к миру компьютеров не только облегчит ребенку жизнь в будущем , но и способствует эффективности обучения с помощью компьютера и использования его в игровой деятельности, а так же развитию всех психических процессов у детей.

Литература:

1. Жутикова Н. В. Психологические уроки обыденной жизни. Беседы психолога. Книга для учителей и родителей. - М.: Просвещение, 2000.
2. Балдуева А.Н. Информационные технологии в дошкольном воспитании // Современная педагогика. 2016. №2 [Электронный ресурс]. URL: htt: //pedagogika.snauka.ru / 2016 / 02 /5316
3. Аскарова Н.А., Савельева Л.А. Разработка лабораторного практикума по дисциплине «Информационные технологии в образовании» // II Международной научной конференции Информационные технологии в науке, управлении, социальной сфере и медицине (19-22 мая 2015 года, г.Томск) [Электронный ресурс]. URL: itconference15.csrae.ru
4. Влияние компьютерных игр на развитие детей дошкольного возраста [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://technologies.su/it_v_informatike>

Педагогика

УДК 37.012.2

кандидат педагогических наук, доцент Лопуха Татьяна Леонидовна
Новосибирское высшее военное командное училище (г. Новосибирск);
кандидат педагогических наук Разгонов Виталий Леонидович
Новосибирское высшее военное командное училище (г. Новосибирск)

ИСТОРИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ ФОРМИРОВАНИЯ СИСТЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ РОССИЙСКИХ ВОЕННЫХ КАДРОВ

Аннотация. В статье анализируются историко-педагогические предпосылки реинституционализации системы профессионального воспитания военных кадров России. Исследован мировой и отечественный опыт зарождения систем профессионального воспитания кадровых военных. Представлены общие положения развития системы профессионального воспитания в Российской империи и СССР. Уточнена структура и функции указанной системы, проанализированы основные этапы ее развития, источники профессионального воспитания и идейно-ценностные основы. К источникам, способствующим повышению эффективности системы профессионального воспитания, ее реинституционализации в современных условиях, отнесены национальная идея, ценности российского офицерства, изучение военной истории, исторические военные артефакты, обычаи, традиции и ритуалы российского народа и его Вооруженных сил, религиозная и светская вера, государственная и военная символика, природно-ландшафтная среда, государственные, общественные и военные деятели, являющиеся национальными символами.

Ключевые слова: система профессионального воспитания военных кадров, история формирования, этапы развития, источники и ценностные основания ресоциализации.

Annotation. The article analyzes the historical and pedagogical prerequisites for the re-institutionalization of the system of professional education of Russian military personnel. The world and domestic experience of the emergence of systems of professional education of military personnel has been studied. The general provisions of the development of the system of professional education in the Russian Empire and the USSR are presented. The structure and functions of this system are clarified, the main stages of its development, sources of professional education, and ideological and value foundations are analyzed. The sources contributing to the improvement of the system of professional education, its reinstitutionalization in modern conditions include the national idea, the values of the Russian officers, the study of military history, historical military artifacts, customs, traditions and rituals of the Russian people and its Armed Forces, religious and secular faith, and state and military symbols, natural landscape environment, state, public and military figures, which are national symbols.

Keywords: the system of professional education of military personnel, the history of formation, stages of development, sources and value bases of resocialization.

Введение. Сложность современной международной обстановки, возникновение новых угроз безопасности России, формирование сложных вызовов ее военной организации предъявляют высокие требования к развитию системы профессионального воспитания российских офицеров. Для решения указанной проблемы необходимо выявить и глубоко проанализировать истоки формирования и логику развития системы профессионального воспитания военных кадров в исторической ретроспективе. Их анализ позволит избежать многих ошибок в разработке современной концепции ее развития в современных условиях.

Изложение основного материала статьи. Профессиональное воспитание командиров всех степеней возникло как явление на самом раннем этапе развития военной организации. Изначально оно осуществлялось, как правило, в форме индивидуального обучения (наставничества), когда молодые представители господствующих классов получали основы государственно-политических знаний у великих мыслителей (как, к примеру, А. Македонский у Аристотеля) и военачальников. Наряду с этим в Древней Греции начинают возникать основы системного военного обучения всех свободных граждан. Особенно развитым оно было в Спарте, где воспитание воинов было делом всего общества. В нем участвовали семья, государство, специализированные учебные заведения, гражданское общество того времени. Такое воспитание давало обычно высокий результат. Достаточно вспомнить А. Македонского и полководцев

Мильтиада, Эпаминонда, чьи имена прочно вошли в военную историю человечества [1, с. 7-10]. В рамках милиционной системы комплектования войск каждый гражданин Греции, а позднее и Рима, получал военную подготовку и был военнообязанным до старости. Так, например, в Спарте «почти все воспитание и масса законов рассчитаны на войну» – утверждал Аристотель в «Политике» [2]. Целью спартанского воспитания была подготовка члена военной общины, сильного и храброго воина. Мальчики с 7 лет находились в агеллах, в государственной системе воспитания. Основой их подготовки было обучение грамоте, военной гимнастике, метанию копья, диска, рукопашному бою, бегу и борьбе. С 18 лет они становились воинами, шла их нравственно-мировоззренческая подготовка, несение военной службы.

В Афинах больше внимания уделялось общему образованию, формированию культуры и нравственности. Специальная военная подготовка осуществлялась с 18 до 20 лет в эфебиях, военно-государственных организациях с двухгодичным сроком обучения. Здесь юношей целенаправленно учили военному делу [3, с. 112-113].

Вышесказанное свидетельствует о том, что в этот период было положено начало системе профессионального воспитания военнослужащих в специальных образовательных организациях. При этом необходимо помнить, что попытки организации системы профессионального воспитания отмечаются уже в 8–6 тысячелетиях до нашей эры вместе с зарождением письменности.

Круг специализированных знаний, включая военные, стал доступен для избранных. Уже тогда в новых инициационных учреждениях стали готовить будущих жрецов, вождей, врачей, военачальников. Такие закрытые школы создавались на основе ранее существовавших «домов молодежи». Дети племенной знати осваивали астрономию, основы религии, мифологию. А с 15 до 17 лет часть из них готовилась к жреческим функциям, другие проходили специальное военное обучение [4, с. 16-17].

В Древнем Риме был воспреемствован греческий характер обучения. Дети римской знати учились в специальных воспитательных центрах – коллегиях юношества. Из них формировалась правящая элита.

С падением Рима профессиональное воспитание командных кадров в специализированных образовательных организациях надолго исчезает из военно-педагогической практики.

С IV–V вв. германские традиции военно-общинного воспитания широко распространились в Европе. Они не предусматривали системного школьного обучения, сводясь к военным играм, охоте и военным занятиям. Наставниками были старые, заслуженные воины [4, с. 84-86].

Такие традиции оказали сильное влияние как на зарождавшуюся в Европе систему рыцарского воспитания, так и на воспитание монашества. С учетом нарастающего влияния христианства молодые монахи воспитывались как грамотные люди и как воины, а рыцари с обучением в воинской общине стремились к формированию развитых христианских качеств. Именно христианство становится нравственной основой профессионального воспитания в средневековом обществе. Но и в этот период профессиональное воспитание командного состава проводилось в рамках профессиональной общины, без создания специальных образовательных организаций [4, с. 86].

На Руси христианство было принято почти на пятьсот лет позже Европы. Имея собственные крепкие и жизнеспособные традиции, страна сформировала собственную воспитательно-образовательную культуру, принципиально отличающуюся от западноевропейской. Воспитание осуществлялось прежде всего в семье, при существенном влиянии матери. Наличие агрессивных соседей на Юге и Западе, необходимость ведения оборонительных войн определяли важность военного обучения молодежи. Возникшие военно-феодальные общины (союзы славян, а позже княжества) стали содержать объединенных в дружины профессиональных воинов. Усложнение профессиональной деятельности воинов вызвало необходимость их длительного профессионального воспитания. Уже в VI–IX вв. оно осуществляется в форме ученичества, когда обучающими были опытные воины, а у представителей княжеских родов – военачальники. Негативно сказалось на развитии системного школьного образования в России и монголо-татарское нашествие. Даже в период правления Алексея Михайловича (1645–1676) военно-образовательные организации для подготовки командного состава отсутствовали. Бояре, дворяне, получая за службу поместья и вотчины, обязаны были нести службу. Военное обучение проходили в ходе службы [5, с. 288-290]. Формирование офицерства и начало осуществления профессионального воспитания как системы, реализуемой в рамках специальной военно-образовательной организации в России, тесно связано с именем и государственной политикой Петра I. Именно им, осознавшим неизбежность столкновения с Западной цивилизацией, раньше России ставшей на путь рыночного развития, развития науки и техники, позволяющим создать массовые армии, вооруженные новым оружием и техникой, были даны ответы на главные вызовы эпохи.

Петр I разделил образование на духовное и светское. В рамках светского (государственного) возникли различные профессиональные образовательные учреждения. Государству Петра I были необходимы специалисты в сфере государственного и военного управления. Именно эти задачи и решали профессиональные государственные школы [4, с. 241], формируя «скелет» государства нового времени, способного встретить очередной напор с Запада и окончательно освоить свою территорию в Сибири и на Дальнем Востоке.

В профессиональных учебных организациях главными становились специальные предметы: математика, химия, инженерия, навигация, медицина, артиллерия, инженерное дело, кораблестроение. С учетом специфики своего времени система профессионального воспитания была сословной (дворянской). При этом все школы создавались, как правило, при личном контроле царя. Изначально для военно-профессионального образования избирается гибкая, многоуровневая система. Согласно указу Петра I в 1714 году учреждены «цифирные школы» для подготовки молодежи к государственной гражданской и военной службе в качестве младших специалистов. Их окончание было подготовительным этапом для дальнейшей профессиональной подготовки. В них поступали солдатские и посадские дети, дети дворян, священников и приказных [6, с. 35]. По этому указу обучение дворянских, дьяческих и приказного чина детей было обязательным.

В начале XVIII века на смену им пришли гарнизонные и адмиралтейские школы для подготовки младшего командного состава и специалистов армии и флота. Причем первая гарнизонная школа начала работать уже в 1698 году при Преображенском гвардейском полку. В ней обучали грамоте, математике, бомбардирскому делу. В 1721 году вышел Указ Петра I о создании подобных школ в каждом полку.

В начале XVIII века для детей дворян открыт ряд военно-профессиональных школ. В 1703 – Московская инженерная школа, в 1719 – Петербургские инженерная и артиллерийская, в 1707 – Московская хирургическая школа при военном госпитале и школа математических и навигационных наук в Москве.

Учеба приравнивалась к службе, к школам применялись для поддержания порядка солдатская дисциплина и нормы военно-уголовного законодательства.

После смерти Петра I в 1744 году цифирные школы слиты с гарнизонными и архиерейскими, а с приходом Анны Иоанновны открыты школы для дворянских детей. Так, например, Указом от 29 июля 1731 года создан сухопутный шляхетский корпус. Во второй половине XVIII века система военного образования, реализующая профессиональное воспитание трудами И.И. Бецкого, П.И. Шувалова, М.И. Кутузова, М.В. Ломоносова, совершенствуется. Были открыты кадетские корпуса, являющиеся военно-учебными заведениями закрытого типа, в начале XIX века наряду с ними – специальные военные школы (гимназии), а в 1832 году – военная академия для подготовки высшего командного состава. В ходе военной реформы, проводимой Д.А. Милютиным, в 1862 году создана развитая сеть военных, юнкерских, специальных училищ, гимназий и прогимназий, выросло количество военных академий.

Военные, юнкерские, специальные училища и кадетские корпуса готовили младших и старших офицеров. В академиях, Михайловском артиллерийском, Николаевском инженерном училищах, на Курсах восточных языков и военно-интендатских получали высшее военное образование [7, с. 81-83]. Академия Генерального штаба завершала процесс профессионального воспитания офицера как военного специалиста стратегического звена управления. С указанного времени можно говорить о том, что в России была сформирована система профессионального воспитания офицеров в военно-учебных заведениях. Она была трехступенчатой и полностью отвечала потребностям военной организации своего времени.

Идейно-нравственной основой система профессионального воспитания офицеров русской армии имела православие и державно-государственнические (самодержавие) идеалы, подкрепляемые к этому времени идеей народности.

Отсутствие системного подхода было также основной причиной прошлых неудач в осуществлении идей воспитания будущих офицеров в досоветской и современной военной школе. Огромный положительный эффект достигается, как показывает опыт, когда создается принципиально новая, отличная от традиционной система, основанная на интеграции воспитательной, учебной, служебной и научно-поисковой деятельности, общего развития личности курсантов и их военно-профессионального образования.

Система профессионального воспитания в широком смысле слова осуществляет воинскую социализацию будущих офицеров, социализацию профессиональную, поскольку воспитание является основным звеном социализации, оно органически связано с обучением, являясь составляющей системы образования [8, с. 32].

Профессиональное воспитание предстает как процесс и система, представляющая собой совокупность компонентов, достаточно самостоятельных и вместе с тем в единстве обеспечивающих новое, более высокое качество формирования профессионально необходимых качеств специалиста.

Эволюция профессионального воспитания военных кадров России происходила в рамках и под воздействием социальных систем более высокого уровня – государства, военной организации.

Этапы развития системы профессионального воспитания офицеров представлены ниже.

На первом этапе (начало XVIII – вторая половина XIX в.) формируется религиозно государственная, авторитарно-сословная система. На втором – в последней четверти XIX – начале XX вв. система профессионального воспитания была религиозно-государственной, с элементами гражданского воспитания. На третьем этапе (1917–1953 гг.) система космополитическая, классовая структурного типа, коллективистская, на идеологической основе марксизма. На четвертом этапе (1953–1988 гг.) система характеризуется как общенародная, коллективистская, партийно-государственная, структурная. На пятом этапе (1988–1993 гг.) система профессионального воспитания безыдейная, групповая, западно-ориентированнная. И, наконец, на шестом этапе система профессионального воспитания становится государственно-общественной, групповой, патриотически ориентированной, структурированной, информационного типа.

Рассмотрим логику и причины указанных перемен. Они, безусловно, тесно взаимосвязаны. Так, в ходе первого этапа создания системы профессионального воспитания в специальных военно-образовательных организациях Петром I создаваемое им государство европейского типа нуждалось в надежной вооруженной защите. Для этого была введена рекрутская повинность, основана офицерская корпорация, комплектуемая дворянством, на нужды повышения уровня образования которого было направлено внимание государства. Создавалась массовая регулярная армия.

Руководить армией нового типа могли в таких условиях только системно подготовленные люди. Изучение западного опыта показало Петру I, что таковыми являются офицеры. Был к тому времени и опыт «полков нового строя», комплектуемых иностранцами. Изначально, до массовой измены иностранцев в битве под Нарвой, офицерский состав комплектовался в основном офицерами-наемниками. Но с начала XVIII в. был взят курс на подготовку и воспитание отечественных кадров в русской национальной военной школе.

В ходе второго этапа, после того как армия России потерпела унизительное поражение в Крымской войне, которое продемонстрировало глубокую отсталость экономики и военной организации, наступил период глубокой реформы общества и армии. Отмена крепостного права, развитие капитализма в России, развитие элементов демократии (принятие законодательства об экономических свободах, отпуске на волю крестьянства, их правах, устройстве сельских обществ и земских учреждениях, мировых судах и т.п. [9, с. 225-259]) привело к формированию новой социальной атмосферы. Это изменило и принципы формирования армии, предопределило военную реформу и возникновение системы воспитания, разработанной М. И. Драгомировым [10].

Третий этап характерен сломом всех социальных систем прежнего общества. Возникает единое пролетарское государство, в кратчайший срок поднимающее экономику страны, создающее мощную армию и классовую, а на последующем этапе и общенародную, коллективистскую систему воспитания. Он осложняется борьбой правящих группировок за власть, общество стабилизируется в конце 60-х годов прошлого века.

На четвертом этапе общество хаотизируют, готовя сознание населения к смене социального строя. Разрушено единое государство, экономический комплекс, стабильные национальные отношения. Армия разлагается, участвуя в гражданских конфликтах, и в 1992 году происходит ее раздел. Система профессионального воспитания офицеров сокращается, деполитизируется, из нее выдавливаются

профессиональные воспитатели. Взят курс на проведение либеральной прозападной политики, приводящей к росту негативных проявлений в войсках.

На пятом этапе система профессионального воспитания офицеров практически безыдейна, что делает ее малоэффективной, не отвечающей духу происходящих перемен.

Шестой этап связан с трудностями переходного периода, снижением экономических возможностей России, нарастанием антиармейских настроений в обществе. Итогом стало появление смешанной (по контракту и призыву) армии, сокращение сроков службы, а с усилением военных угроз и денежной мотивации успешной службы. Система профессионального воспитания неустойчива, критично сокращена, ориентирована на психологическое манипулирование отдельными военнослужащими и их группами, не имеет четких идейно-ценностных ориентиров.

В настоящее время Министерство обороны Российской Федерации ведет большую работу по ее оптимизации. Для того чтобы определить основные подходы к становлению эффективной системы профессионального воспитания будущих офицеров, необходимо определить истоки ее формирования в прошлом, настоящем и будущем, понять, что нуждается в актуализации.

Воспитание в широком смысле слова – «функция общества, обеспечивающая его развитие посредством передачи новым поколениям людей социально-исторического опыта предшествующих поколений в соответствии с целями тех или иных классов, социальных групп» [8, с. 82]. В силу сказанного формирование профессиональных качеств офицеров как социальной группы ведется в интересах государства, общества, безопасность которого они обеспечивают, и офицерской корпорации. Это определяет содержание, сущность, особенности профессионального воспитания кадровых военнослужащих.

Основными условиями его успешности являются:

– изучение выдающихся сражений древности;

– анализ деятельности великих российских полководцев;

– особую военно-профессиональную культуру;

– передача профессиональных качеств офицера средствами воинской культуры (книги, образцы документов, оружия, мощи воинов, причисленных к лику святых);

– изучение военно-исторической, служебной, статистической литературы;

– официальные требования к профессиональным качествам законодательства и нормативных документов Министерства обороны.

– патриотическая идея, ценности российского офицерства сегодня в Вооруженных силах Российской Федерации становятся ценностной основой профессионального воспитания;

– важным истоком профессионального воспитания российских офицеров являются традиции, обычаи, ритуалы российского народа. Этнические ментальные особенности россиян являются важным источником профессионального воспитания. Вместе с тем они и естественный регулятор возможностей педагогических методов, форм и средств воспитания;

– религиозная и светская вера формируют отношение человека к институту военной службы, определяют допустимость и моральность участия в военных действиях по защите Отечества, правила ведения войны.

Важным источником профессионального воспитания российских офицеров является природно-ландшафтная среда России;

– источником профессионального воспитания обучаемых является также российская государственная и военная символика.

Выводы. Таким образом, истоки формирования системы профессионального воспитания будущих офицеров в военных вузах имеют предметно-исторический характер и национально ориентированы.

Литература:

1. Военная история: учеб. пособие. Новосибирск: Филиал ВУНЦ СВ «ОВА ВС РФ» (г. Новосибирск), 2012.

2. Аристотель. Соч. в 4-х т. Т. 4. М.: 1984.

3. Латышина Д.И. История и педагогической мысли: учебное пособие. М.: Гардарики, 2005.

4. История педагогики и образования. От зарождения воспитания в первобытном обществе до конца XX века: учеб. пособие для пед. учеб. заведений / Под ред. А.И. Пискунова. 2-е изд., испр. и доп. М.: ТЦ «Сфера», 2001.

5. История России с древнейших времен до конца XVII века: хрестоматия / Научный руководитель А.Н. Сахаров. М.: Изд-во «Вербум». М.: 2002.

6. Писарькова Л.Ф., Данилина Г.Я. История России. XVII–XIX вв.: хрестоматия. Под ред. А.Н. Сахарова. М.: «Вербум М», 2003.

7. Военная педагогика: учебник для вузов / Под ред. О.Ю. Ефремова. СПб.: Питер, 2014.

8. Краткий словарь по социологии / Под ред. Д.М. Гвишиани, Н.И. Лапина; сост. Э.М. Корнеева, Н.Ф. Наумова. М.: Политиздат, 1989.

9. Титов Ю.П. Хрестоматия по истории государства и права России: учеб. пособие. М.: «Проспект», 1999.

10. Драгомиров М.И. Избранные труды. Вопросы воспитания и обучения войск / Под ред. Л.Г. Бескровного. М.: Воениздат, 1956.

УДК 37.033

доктор педагогических наук, профессор Винокурова Наталья Федоровна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования "Нижегородский государственный педагогический университет
имени Козьмы Минина (Мининский университет)" (г. Нижний Новгород);
кандидат педагогических наук, доцент ЛощиловаАнна Александровна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования "Нижегородский государственный педагогический университет
имени Козьмы Минина (Мининский университет)" (г. Нижний Новгород)

МЕТОДИКА ВОСПИТАНИЯЭКОЛОГИЧЕСКОЙОТВЕТСТВЕННОСТИУ УЧАЩИХСЯ 5-7 КЛАССОВ В НЕФОРМАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Аннотация. Данное исследование посвящено изучению проблемы формирования экологической ответственности у учащихся 5-7 классов в неформальном образовании. Ее актуальность обусловлена тенденцией проникновения идей экогуманизма и устойчивого развитияв содержание современного образования. В статье представлена методическая система, включающая теоретико-методологический уровень, представленный ведущими идеями, подходами, принципами, и методическийуровень, раскрытый в единстве целевого, содержательного, процессуального, технологического и результативно-оценочного компонентов.

Ключевые слова: экологическая ответственность, методическая система, неформальное образование, детское общественное объединение, технология «кейс-стади».

Annotation. This study is devoted to the study of problems of formation of environmental responsibility in students 5-7 classes in non-formal education. Its relevance stems from the tendency of penetration of ideas jekogumanizma and sustainable development content of modern education. The article presents the methodological system, including theoretical and metodologicheskij uroven, presented by the leading ideas, approaches, principles, and metodicheskij uroven, uncovered in unity trust, substantive, procedural, technological and productive and assessment components.

Keywords: environmental liability, methodical, non-formal education system, children's Association, the technology of "case studies".

Введение. В условиях противоречивости отношений между человеком и природой, неопределенности и непредсказуемости современного мира, требующего от общества и его отдельных индивидуумов постоянного выбора и поиска оптимальных решений, стратегическую роль в достижении устойчивого развития приобретает экологическая ответственность – интегральное качество личности, позволяющее обеспечить сбалансированное развитие человеческой цивилизации.

Важность формирования экологической ответственности осознается современным мировым сообществом. Так, в одном из важнейших международных документов: Дорожной карте осуществления Глобальной программы действий по образованию в интересах устойчивого развития (ЮНЕСКО) (2014 г.) в требованиях к результатам обучения подчеркивается необходимость развития у учащихся умения «…принимать коллективные решения и брать на себя ответственность перед нынешним и будущими поколениями» [12].

В этой связи опережающий характер современного образования детерминирует формирование экологической ответственности у учащихся. Как показал анализ отечественной и зарубежной психолого-педагогический литературы (И.Д. Зверев, 1983; И.Т. Суравегина, 1988; А.Н., Захлебный, 1984; Г.Н. Каропа,2000; Д.С. Ермаков, 2002; Т.В. Кучер, 1984; Д.Н. Кавтарадзе, 2012, Л.М.Горбунов, 1994; Bonnett, M., 2013; Палмер, J., 2002; Hungerford, H.R.,1990 и др), экологическая ответственность как качество личности выражается во внутреннем действии личности, в высшей степени положительном отношении к экогуманистическим и экологическим требованиям и нормам, основанном на осознании своей роли в улучшении экологической ситуации, разумном, глубоком понимании последствий собственного выбора, решений и действий в социоприродной среде, готовности их реализовать и за них отвечать. В структурном плане экологическая ответственность включает в себя мотивационный, познавательный, ценностно-нормативный и праксиологический аспекты.

Значительным потенциалом в развитии у учащихся экологической ответственности обладает неформальное образование. Не ограниченное жесткими правилами и регламентами, отличающееся мобильностью, гибкостью, добровольностью, разнообразием форм и методов, практической направленностью (Мухлаева Т.В. [8]), оно создает широкие возможности для воспитания экологической ответственности.

Одной из форм организации неформального образования является детское общественное объединение экологической направленности. Функционируя на базе государственных и частных учреждений, общественных структур, оно представляет собой самоорганизующееся сообщество детей и взрослых, созданное на добровольной основе для достижения определённых целей и задач. Являясь формой социального воспитания детей, детское объединение создает условия для «цельного» развития личности, приобретения ей жизненного опыта (Л.В. Алиева [1]), освоения знаний, общественных норм и ценностей в ходе коллективной деятельности членов объединения.

Анализ работ (Е.В. Титова, Г.А. Ромм, Д.Н. Лебедев, С.В. Качалина, Р.А. Литвак, Л.В. Алиева) позволил определить характерные черты детского объединения, способствующие становлению экологической ответственности: общность интересов, ориентация на социально-значимую деятельность и изменение социоприродной действительности, самоуправление, «отношения ответственной зависимости» (А.С. Макаренко) между членами коллектива.

Несмотря на широкие возможности, проблема формирования экологической ответственности у учащихся в детском общественном объединении не получила достаточного развития. Выявлен ряд исследований, посвященных воспитанию личностных качеств в аспекте становления гражданственности и гражданского самоопределения и позиции у подростков (О.И. Петрич, Н.В. Попович, Г.Г. Николаев,

Мастыкина Л.Ю., Вохмина Н.В., Солодова О.В., Сухарева Т.А., Божко Н.В.), формирования экологической культуры (Стромова А.В.), воспитания ценностных ориентаций (Тиханова С.В., Сиволобова И.В.), ответственного отношения к природе (Кушнир Т.Л.).

Вместе с тем, анализ школьной практики показал что в неформальном образовании не получили достаточного развития современные тенденции гуманизации и экологизации образования в руслеидей «образования в интересах устойчивого развития».

Выявлена фрагментарность использования уникального потенциала детских общественных объединений экологической направленности в развитии экологической ответственности у школьников, так как отсутствует целостная методическая система для его реализации.

Данное исследование направлено на преодоление отмеченных противоречий и связано с разработкой методической системы развития экологической ответственности у учащихся 5-7 классов в детском общественном объединении экологической направленности.

Изложение основного материала статьи. Методическая система развития экологической ответственности у учащихся 5-7 классов в детском общественном объединении экологической направленности представлена на двух уровнях: теоретико-методологическом и методическом.

Теоретико-методологический уровень включает идеиэкогуманизма и устойчивого развития, а также ряд подходов и принципов.

Экогуманистический подход (В.И. Панов) обеспечивает гармоничную интеграцию экологических знаний с ценностными аспектами, использование «человековключающих» моделей познания, в которых познающий субъект находится внутри познаваемого предметного мира.

Аксиологический подход (П.Г. Щедровицкий, В.А. Сластенин, Б.С. Брушлинский, Б.М. Бим-Бад) отражает направленность на присвоение учащимися требований и норм ответственного отношения к природе, осознание универсальной ценности природы и личной ответственности за ее сохранение.

Личностно-деятельностный подход (И. С. Якиманская, Е.В. Бондаревская, В.В. Сериков, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, А.В. Петровский) предполагает формирование экологической ответственности в деятельности и общении с другими людьми в соответствии с интересами и потребностями личности. Обеспечивает создание условий для самореализации, включение школьников в ситуации выбора, принятия ответственных решений и действий в социоприродной среде.

Экопсихологический подход (В.И. Панов) ориентирует на развитие субъект-порождающего типа взаимодействия между компонентамисистемы «человек – среда (внешняя-внутренняя). Внешняя среда представляет собой жизненное пространство школьника, а внутренняя среда складывается из набора ценностей и установок о себе и окружающем мире.

Реализацию данных подходов обеспечивают принципы субъектности и социальности, экологизации, единства познания, переживания и действия, проблемности, нравственного долженствования, нравственного выбора, природо- и культуросообразности.

В соответствии с представленными теоретико-методологическими основаниями нами были определены целевой, содержательный, процессуальный, технологический и результативно-оценочный компоненты методической системы.

*Целевой компонент*представлен целью - формирование экологической ответственности у учащихся 5-7 классов.

Содержательный компонент представлен следующими аспектами:

– Познавательный аспект представлен содержанием, раскрывающим особенности экологической ответственности как качества личности, ее в роль в достижении человеческой цивилизации в устойчивом развитии, взаимосвязимежду человеком и окружающей средой, причины возникновения экологических проблем и способы их решения.

– Ценностно-нормативный аспект отражается в раскрытии идей экогуманизма, коэволюции, устойчивого развития, универсальной ценности природы. Включает знания из области экологической этики и этики ответственности, способствующие означиванию учащимися экологических норм и требований ответственного отношения к социоприродной среде.

– Праксиологический аспект ориентирован на созидательную, ответственную деятельность учащихся в ближайшем социоприродном окружении.

– Личностный аспект представлен совокупностью присвоенных личностью коэволюционных, экогуманистических ценностей, норм, установок о себе и окружающем мире.

Таблица 1

Методическая система формирования экологической ответственности учащихся 5-7 классов

КОМПОНЕНТЫ МЕТОДИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ				
ЦЕЛЕВОЙ	СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЙ	ПРОЦЕССУАЛЬНЫЙ	ТЕХНОЛОГИЧЕСКИЙ	РЕЗУЛЬТАТИВНО-ОЦЕНОЧНЫЙ
Цель: Формирование экологической ответственности у учащихся 5-7 классов.	- Познавательный аспект - Ценностно-нормативный аспект - Праксиологический аспект - Личностный аспект	Этапы: - Мотивационно-ориентировочный этап - Интеллектуально-ценностный этап - Деятельностно-поступочный этап - Рефлексивно-преобразующий этап	Тренинги по глубинной экологии Технология «Кейс-стади» *Система ответственных дел* (на основе технологии КТД Иванова И.П.)	Критерии сформированности: *1. Мотивационный компонент* (социально - и индивидуально-значимые экологические мотивы); *2. Познавательный компонент* (глубина, обобщенность, осознанность); *3. Ценностно-нормативный компонент* (доминантность); *4. Праксиологический* компонент - уровни добровольного выполнения ответственных дел. - вид субъективного контроля (интернальность, экстернальность), Уровни сформированности экологической ответственности

Процессуальный компонент методической системы отражает объективную логику интериоризации социальных норм и требований в структуре внутреннего мира школьника и включает в себя четыре этапа формирования экологической ответственности (на основе работ Г.Н. Каропа) [6]:

1. Мотивационно-ориентировочный этап – происходит формирование у школьников внутренних мотивов как побуждающих стимулов к экологически ответственному отношению и поведению в социоприродной среде. Создаются условия для развития экологических чувств и эмоциональных переживаний красоты и хрупкости природы, экологических проблем родного края.

2. Интеллектуально-ценностный этап – связан с усвоением школьниками системы экогуманистических и экологических знаний, правил экологического императива, создаются условия для осознания учащимися смысла развития в себе экологической ответственности, ценности природы, значимости требований и норм ответственного отношения к окружающей среде. В сознании школьников формируется образ экологически ответственного человека и гражданина, готовность действовать ответственно.

3. Деятельностно-поступочный этап – происходит реализация убеждений как единства знаний и чувств в практической эколого-ориентированной деятельности. Создание условий для развития умения предвидеть последствия своих действий в социоприродной среде.

4. Рефлексивно-преобразующий этап – ориентирован на формированиесамоконтроля, самооценки, самоуправления, осмысление своих мыслей, чувств, поведения, собственной роли в сохранении социоприродной среды.

Представленная последовательность детерминирует использование педагогических технологий, обеспечивающих целостное развитие всех компонентов экологической ответственности.

Технологический компонент.

Отбор технологий происходил с учетом структуры и этапов и формирования экологической ответственности. Установлено, что наибольшими возможностями для развития экологической ответственности являются тренинги по глубинной экологии (Д.Сид, Д. Мэйси, П. Флеминг, А. Наэсс), технология «Кейс-стади» и система экологически ответственных дел, разработанная нами на основе технологии коллективно-творческих дел И.П. Иванова) [5]. Представленные технологии предполагают работу в условиях малых групп, что способствует возникновению «субъект-порождающего типа взаимодействия» (по В.И. Панову) [10] с природой и друг с другом.

1. Тренинги по глубинной экологии (Д.Сид, Д. Мэйси, П. Флеминг, А. Наэсс) позволяют наиболее эффективно воздействовать на эмоциональную сферу личности, способствуя пробуждению экологических чувств и переживаний посредством релаксации, медитации, рефлексии, ритуала. Данные методы позволяют школьникам почувствовать свою связь с природой, осознать свое истинное «Я» и место, которое оно занимает среди других созданий природу. Приведем несколько примеров ритуалов «Совет всех существ», «Эволюционная память», «Первичное «Я» [11] и др.

2. *Технология «Кейс-стади»*, основываясь на использовании в учебном процессе специально смоделированной реальной ситуации для выявления проблем, их анализа, оценки и решения, позволяет сформировать у учащихся положительное отношение к экогуманистическим и экологическим требованиям и нормам, осознание своей роли в улучшении окружающей среде, опыта принятия ответственных решений и анализа их последствий для окружающей среды.

Нами было разработано два вида кейсов различного уровня сложности, направленных на формирование экологической ответственности у учащихся:

1. Кейсы, содержащие ситуации ценностно-нормативного, оценочного характера: кейс «Экологически-ответственные традиции народов России: как сохранить и приумножить?»; кейс «Этика экологической ответственности и проблема выживания человечества»; кейс «Уроки предков; кейс «Экологическая безответственность горожан и ее последствия»; кейс «Экологическая ответственность: в одиночку или вместе?» и др.

2. Кейсы, включающие ситуации, познавательной поисково-творческой направленности: кейс «Экологическая ответственность и качество жизни населения родного города»; кейс «Экологическая ответственность и проблема твердых бытовых отходов»; кейс «Реки и экологическая ответственность любителей рыбалки»; кейс «Экологическая ответственность и проблема изменения климата»; кейс «Водохранилища: экономическая выгода или экологическая безответственность»; кейс «Экологическая ответственность и проблема твердых бытовых отходов».

Данные кейсы представлены на двух уровнях сложности по классификации З.Ю. Юлдашева, Ш.И. Бобохужаева: 1. *Иллюстративные учебные ситуации*, направленные на обучение на практическом примере алгоритму принятия решения. 2. *Учебные ситуации*: а) ориентированные на диагностирование ситуации и самостоятельное принятие решения по указанной в кейсе проблеме; б) кейсы без формулирования проблем, направленные на самостоятельное ее выявление и решение с анализом наличных ресурсов) [3].

3. *Система экологически-ответственных дел* (таблица 2) позволяет педагогу стимулировать учащихся к познанию природы и ее законов, осознанию этических, экогуманистических взаимоотношений с окружающей средой, активной деятельности и анализу ее последствий, рефлексии.

Основанная на принципах добровольности и свободного выбора она предполагает учет интересов и склонностей ребят, способствует возникновению «субъект-порождающего типа взаимодействия» (по В.И. Панову) с природой и друг с другом в ходе работы школьников в условиях малых групп.

Она включает в себя пять видов экологически-ответственных дел (таблица 2), реализация которых осуществляется в несколько стадий, разработанных нами на основе работ И.П. Иванова [5]: 1. «Выбор»; 2. «Творческий поиск»; 3. «Планирование и распределение и поручений»; 4. Реализация»; 5. Рефлексия.

Таблица 2

Виды и формы экологически-ответственных дел

№	***Виды экологически-ответственных дел***	***Формы реализации экологически-ответственных дел***
1	*Мотивационно-стимулирующие экологически ответственные дела*	Интернет-операция «Информационная шкатулка: экологическая безответственность и экологические проблемы» Операция «Видеоролик: экологически ответственное и безответственное в окружающей среде» Рассказ-эстафета «Экологическая ответственность: наши возможности» Операция «Экофотолетопись» Операция «Образ экологически ответственного гражданина» Турнир знатоков «Знатоки природы» и др.
2	*Ценностно-смысловые экологически ответственные дела*	Операция «Осмысление» Операция «Составим правила экологически ответственного поведения вместе» Операция «Вглубь веков» Операция «Лукошко народной мудрости» Операция «Экополис моей мечты» Операция «Погружение: почувствуй сердцем»
		Эколого-просветительские экологически-ответственные дела: Операция «Эколистовка» Операция «Сказки об экологической ответственности» Операция «Играя, просвещаем» Операция «Выставка» и др.
3	*Практико-созидательные экологически-ответственные дела*	Трудовая атака Экологический флеш-моб Акция Проект.
4	*Рефлексивно-оценочные экологически-ответственные дела*	Операция «Мы и будущие поколения» Операция «Оценка и прогноз» Операция «Эстафета достижений» Операция «Размышление и оценка» и др.

Результативно-оценочный компонент направлен на выявление динамики сформированности уровней экологической ответственности, а также развития ее компонентов (мотивационного, познавательного ценностно-нормативного и праксиологического) по критериям и показателям, представленным в таблице 1.

Выводы. Установлено, что воспитание экологической ответственности у учащихся в неформальном образовании должно осуществляться в русле идей «образования в интересах устойчивого развития», гуманизации и экологизации образования. Определена фрагментарность использования уникального потенциала детских общественных объединений в формировании экологической ответственности в теории и практики неформального образования. Установлены ключевые методологический подходы (аксиологический, экогуманистический, личностно-деятельностный, экопсихологический), разработана и обоснована методическая система развития экологической ответственности у учащихся 5-7 классов в детском общественном объединении экологической направленности, включающая целевой, содержательный, процессуальный, технологический и результативно-оценочный компоненты.

Экспериментально подтверждено, что реализация разработанной методической системы развития экологической ответственности у учащихся 5-7 классов в детском общественном объединении позволяет достичь высокого уровня развития всех компонентов экологической ответственности.

Литература:

1. Алиева Л.В. Детское общественное объединение в системе социального воспитания детей и юношества. Учебно-методическое пособие. Москва, 2007. 72 с.
2. Винокурова Н.Ф., Лощилова А.А. Методическая система формирования экологической ответственности у учащихся в школьном курсе «География России». География в школе, 2017. № 7. С. 53-60.
3. Демидова Н.Н., Зулхарнаева А.В. Технология кейс-стади в изучении экологических проблем: учебно-методическое пособие. Н. Новгород: Мининский университет, 2018. 176 с.
4. Зверев И.Д., Суравегина И.Т. Отношение школьников к природе. Москва: Педагогика, 1998. С. 97-99.
5. Иванов И.П. Энциклопедия коллективных творческих дел. Москва: Педагогика, 1989. 122 с.
6. Каропа, Г.Н.. Теория и методы экологического образования школьников. Гомель: Изд-во ГГУ, 2000. 272 с.
7. Лощилова А.А. Развитие экологической ответственности у учащихся восьмого класса средствами элективного курса по географии // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2012. №7 (122). С. 229-233.
8. Мухлаева Т.В. Международный опыт неформального образования взрослых // Человек и образование. 2010. №4 (25). С. 158-162.
9. Наэсс, А., Дж. Сессинс. Платформа глубинной экологии. Гуманитарный экологический журнал, 2000. 2 (1). С. 56-57
10. Панов В. И. Психодидактика образовательных систем: теория и практика. СПб.: Питер, 2007. 352 с.
11. Семенас С. Глубинная экология: краткое введение в теорию и практику // Адукатар. 2009. № 3. с. 26-30.
12. ЮНЕСКО. Дорожная карта осуществления Глобальной программы действий по образованию в интересах устойчивого развития.Париж, 2014.
13. Vinokurova N.F.,LoshchilovaA.A., ShevchenkoI.A., EfimovaO.E. Ecological responsibility development in pupils in extracurricular geography activity: methodology and educational practices // Modern journal of language teaching methods.2017.Volume 7. Issue 9. p. 409-422.

Педагогика

УДК 130.2

кандидат философских наук, доцент Лузина Татьяна Ивановна
Санкт-Петербургский государственный университет (г. Санкт-Петербург);
кандидат философских наук, доцент Спивак Веда Игоревна
Российский государственный педагогический университет имени А. И. Герцена (г. Санкт-Петербург)

ДИАЛОГИ С МИРОМ (ПРОТОИЕРЕЙ ВАЛЕНТИН СВЕНЦИЦКИЙ)

Аннотация. В статье обсуждается тема, затрагивающая аналитику жизненного пути и творчества одного из ярких деятелей русского религиозно-общественного движения начала XX в. Валентина Павловича Свенцицкого (1881-1931) - публициста, драматурга, церковного писателя, религиозного мыслителя, настоятеля московского храма «Никола Большой Крест» на Ильинке. Он приобрел известность в религиозно-философских кругах Москвы и Петербурга начала прошлого века благодаря своим исключительным способностям, был человеком своего времени и относил себя к людям новой эпохи, стоящих на рубеже новой религиозности и стремящихся реализовать себя в русле религиозно-общественной деятельности. В Петрограде 1917 г. Валентин Свенцицкий принял сан священника. Посвятив себя полностью православной церкви, организуя и проводя циклы бесед на духовные и церковно-исторические темы среди прихожан московских храмов, он привлек к себе внимание «пламенными» проповедями и призывами к духовности. Он стал христианским проповедником, творческим дерзновением пытаясь открыть человечеству правду о подлинном и настоящем. Показано, что основной массе его трудов присуща диалогичность и неслучайно последнее апологетическое произведение именуется «Диалоги». В.П. Свенцицкому было суждено проявить себя в эпоху, оставившую неизгладимый след в отечественной истории и культуре. Актуальность темы, которая отражает проблематику религии и культуры, сопряжена с ее специальным интересом к вопросам, касающимся духовной жизни общества. В этой связи используется возможность рассмотрения «тайны личности», талантливой и духовно одаренной, протоиерея Валентина Свенцицкого в контексте его диалогов с миром, что нашло отражение в его многогранном творчестве.

Ключевые слова: религия, культура, В.П.Свенцицкий, русская интеллигенция, христианство, православие.

Annotation. The article discusses the topic related to the dimension of the life and work of one of the brightest figures of the Russian religious and social movement of the early XXth century Valentin Pavlovich Sventsitsky (1881-1931) - publicist, playwright, religious writer, religious thinker, rector of the Moscow Church "St. Nikola the Big Cross" on Ilyinka. He gained fame in the religious and philosophical circles of Moscow and St. Petersburg at the beginning of the last century due to his exceptional abilities, he was a man of his time and referred himself to the people of the new era, standing at the turn of a new religiosity and aspiring to realize themselves in the mainstream of religious and social activities. In Petrograd in 1917 Valentin Sventsitsky was ordained a priest. Having devoted himself entirely to the Orthodox Church, organizing and conducting cycles of talks on spiritual and Church-historical topics among parishioners of Moscow churches, he drew attention to himself with "ardent" sermons and appeals to spirituality. He became a Christian preacher trying to reaveal the truth of the real and the present with creative audacity. It is shown that the bulk of his works is inherent Dialogic and it is no coincidence that the last apologetic work is called "Dialogues". V. P. Sventsitsky was destined to manifest itself in the era that left an indelible mark in the country's history and culture. The relevance of the topic, which reflects the problems of religion and culture, is associated with its special interest in issues relating to the spiritual life of society. In this regard, we use the

opportunity to consider the “mystery of a talented and spiritually gifted personality” of archpriest Valentin Sventsitsky in the context of his dialogues with the world, which is reflected in his multifaceted work.
Keywords: religion, culture, V. P. Sventsitsky, Russian intelligentsia, Christianity, Orthodoxy.

Введение. Публицист, драматург, церковный писатель, религиозный мыслитель, настоятель московского храма «Никола Большой Крест» на Ильинке, человек «пламенной веры» Валентин Павлович Свенцицкий (1881-1931) - один из наиболее ярких деятелей русского религиозно-общественного движения начала прошлого столетия. Биограф и редактор Собрания сочинений В.П. Свенцицкого С.В. Чертков справедливо отмечает, что имя и труды протоиерея Валентина Свенцицкого сегодня недостаточно известны широкой публике. Но актуальность его наследия очевидна. Как представляется, его литературные и публицистические труды появлялись под влиянием внутренних диалогов с самим собой. Именно этими внутренними диалогами, состоящими из отношения к себе, к миру и к будущему, проникнуто богатое и многогранное творчество Свенцицкого. Последняя его работа – «Диалоги» – апологетическая. «Диалоги» - книга, появившаяся незадолго до смерти протоиерея Валентина Свенцицкого, которую «отличает необыкновенная убедительность в отстаивании основ православной догматики в споре «Духовника», представителя православного священства, и «Неизвестного», интеллигента, не имеющего веры и страдающего от неспособности ее обрести с помощью доводов холодного ума» [1, с. 14]. В характеристике диалога следует исходить из понимания того, что собеседники - разные люди. «Диалоги» Свенцицкого построены так, чтобы совершенно неверующий «неизвестный» (другой) не только убедился в истине христианской религии, но и просил Духовника благословить его на путь духовный, становящийся смыслом всей его жизни. По убеждению самого Свенцицкого, диалог не может состояться без обязательного признания безусловной искренности друг друга в разговоре. И важно подчеркнуть главное. Это - желание заглянуть внутрь собственной души и обратиться к своему внутреннему, духовному опыту. Десять диалогов: «О бессмертии», «О Боге», «Об искуплении», «О церкви», «О таинствах», «О законе и благодати», «О монашестве», «О промысле и свободе воли», «О прогрессе и конце мировой истории», «О духовной жизни» насыщенны рассуждениями о вере и вечной жизни, свободе человека и духовном росте личности. В итоге – размышления становятся единым апологетическим сочинением. Духовник нисколько не сомневается в истинности своей веры и готов истово защищать ее. Самое важное в «Диалогах» - убеждение, что вся полнота истины заключается в одной, христианской религии, поскольку истина эта раскрыта и сохраняется в православной церкви. Вместе с тем Свенцицкий отнюдь не склонен отрицать, что в каждой религии, будь то буддизм, мусульманство или иудаизм, существует определенная доля истины. Однако гармония истинной жизни у него непременно связана с оцерковлением всей человеческой действительности, внешней и внутренней жизни личности. Человек должен свою личную жизнь строить на началах церковных. Но то «оцерковление», о котором возвещает Свенцицкий от лица Духовника, есть «монастырь в миру». И эта идея Свенцицкого как религиозного мыслителя в его «Диалогах» приобрела характер необходимого условия истинно духовной жизни. Стоит отметить огромное влияние «Диалогов» на массу верующих. «Надо знать, что в «Диалогах» нет ни одной идеи, которая не была бы ранее детально проработана Свенцицким, просто здесь они обобщены, сконцентрированы и поданы в более доступной форме» [11].

Изложение основного материала статьи. Автор «Диалогов» прошел тернистый земной путь. Признавая, что в жизни часто заблуждался и поддавался искушению, по его выражению, «падал», сам он признавался, что всегда верил в то, что Бог милосерден и простит его, ведь Свенцицкий всегда стремился туда, где «*единое спасение мира*». В Петрограде 1917 г. Валентин Свенцицкий принял сан священника. Посвятив себя полностью православной церкви, организуя и проводя циклы бесед на духовные и церковно-исторические темы среди прихожан московских храмов, он привлек к себе внимание «пламенными» проповедями и призывами к духовности и духовной жизни. Он стал христианским проповедником, творческим дерзновением пытаясь открыть человечеству правду о подлинном и настоящем.

Скандально известный роман Свенцицкого «Антихрист (Записки странного человека)», в героях которого достаточно легко узнавались реальные лица, был не единственной, как можно судить, его «исповедью», появившейся под влиянием внутреннего диалога автора. Как кажется, непростой диалог автора с самим собой претворился в итоге в роман-исповедь, где личное «Я» растворялось в космосе другого человека, которого трудно было понять, еще сложнее принять. В общественных кругах книга произвела ужасающий эффект. В результате от Свенцицкого, искренне поведавшего о себе всем, отвернулись те, кто был ему близок и считался его другом. Понятным было и недоумение рецензента, выразившего свое впечатление от прочитанного романа словами: «Речь идет о судорогах незаурядной души (...) Автор и хочет и не хочет, чтобы видели его собственное лицо и его собственную смятенную и ужаснувшуюся душу» [10, с. 26]. Все, о чем писал Свенцицкий, пропустив через свое сердце, и пережитое им довольно мучительно, было о себе. Можно, например, вспомнить его работу, посвященную анализу одного из наиболее значительных произведений известного норвежского драматурга Г. Ибсена «Бранд». По мнению Свенцицкого, раскрыть религиозный смысл «Бранда», значит раскрыть свою собственную религиозную душу. Гениальный образ Бранда был настолько уникален, что любой, кто обращался к нему, говорил не только о Бранде, но и о самом себе. Весь пафос драмы Ибсена держится на несгибаемой воле главного героя, пытающегося повести за собой народ. В проповеди Бранда звучит решительный протест против мерзостей современного ему общества, открытый призыв к борьбе за построение нового мира. Пример Бранда для Свенцицкого стал образцом настоящей жизни истинного христианина: самоотверженной воли, абсолютной правды и настоящей свободы. В начале прошлого столетия пьесы Ибсена заняли ведущее место в репертуаре российских театров. Впервые на русской сцене постановка «Бранда» была осуществлена в Московском Художественном театре 20 декабря 1906 г. В роли Бранда выступил замечательный русский актер В.И. Качалов. Однако в русской печати «религиозный максимализм» Бранда, о котором заявлял Свенцицкий, воспринимался не всеми. Тем не менее, тема была актуальна. Появился ряд публикаций. Статья В.В. Розанова «Наброски» в «Русской мысли» [13] и статья Е.Н. Трубецкого «Максимализм» в «Московском Еженедельнике» [14]. Свенцицкий не мог не принять участия в этом диалоге и опубликовал в «Живой жизни» статью под названием «В защиту «максимализма» Бранда» [15]. В 1908 г., обращаясь с письмом в редакцию журнала, он сокрушался о том, что его статью в защиту Бранда поняли совсем не так, как он этого хотел: «Ей придали смысл, до такой степени несоответствующий моим взглядам и чувствам, что я считаю своим нравственным долгом разъяснить возникшее недоразумение, - тем более что причину этого

недоразумения всецело отношу насчет неясности своей статьи» [6, с. 50]. Свенцицкий полагал, что свобода человека составляет основу человеческого бытия и является лучшим свидетельством божественного происхождения человека, залогом его бессмертия. Он настойчиво призывал русскую религиозно мыслящую интеллигенцию смело идти путем Бранда. Не щадя своих сил, с твердой верой и пламенной надеждой стремиться к «религиозному действованию», к созданию христианской общественности, способной преобразить жестокую действительность.

В.П. Свенцицкий был человеком своего времени и стремился к диалогу с миром. Его творчество пропитано настроениями русской интеллигенции начала XX в. Особенно той ее части, которая грезила мечтами о религиозном возрождении Отечества и подчинила свою судьбу делу всеобщего христианского служения. Опираясь на концепцию Богочеловечества, наиболее радикальные течения русской верующей интеллигенции того времени ратовали за осуществление новой религиозной действительности. Их духовные искания были связаны с идеей реформирования Церкви, богоискатели – интеллигенты, желая истинного христианства, пытались реконструировать религиозное сознание. Именно в этом видели они необходимые условия позитивных общественных преобразований на благо человека и всего человечества. Ощущая свою личную ответственность за судьбу Отечества, религиозная интеллигенция настойчиво стремилась к особой духовной организации жизни.

В своем стремлении к диалогу с официальной церковью она выразила желание узнать у духовенства, что такое настоящая церковь. Об этом свидетельствуют напряженные дискуссии и полемическая атмосфера Религиозно-философских собраний, проходивших в Петербурге с 1901 по 1903 гг. Стоит отметить, что ряд суждений Свенцицкого был созвучен идеям Богоискательства. Особенно, когда богоискатели из среды русской интеллигенции настаивали на том, что христианская антропология должна преодолеть представления о пассивности религиозного субъекта и поставить вопрос о его творческой активности. Активность молодого Свенцицкого мотивировалась событиями 9 января 1905 года, способствуя проявлению его общественного темперамента. Его имя вписано в ряд самых знаковых фигур появившейся в России в начале 1905 г. организации под названием «Христианское братство борьбы», члены которой, оставаясь преданными православию и Церкви как наивысшим ценностям, стремились к преобразованию общества на основе христианского понимания достоинства личности. В статье «К вопросу о церковной реформе» Валентин Свенцицкий настойчиво призывал всех любящих Церковь к ее возрождению. Он утверждал, что Церковь должна повести своих членов на борьбу за претворение в жизнь идеалов справедливости и свободы. Заботясь о духовно-нравственном развитии человечества, Церковь, по его мнению, должна быть во главе тех реформ, которые способствуют улучшению общественного строя, должна быть руководителем общественного движения. Известно, что активисты ХББ стали руководителями выходившего в Москве в 1907-1908 годы религиозно-общественного журнала под названием «Живая жизнь». Рассчитывая на широкий диалог, «авторы программы «Живой жизни» пытались максимально насытить ее признаками всех религиозных направлений, отозваться аллюзиями на все знаки: тут был и Третий Завет Мережковского, и «религиозная практика» Христианского братства борьбы, и первохристианство, и социализм, и «умозрение» профессиональной философии» [2, с. 270-271].

Нет на свете ничего интереснее *«человека».* Так начинается «сказка действительности» о Валерии Брюсове З.Н. Гиппиус под названием «Одержимый». Вспоминая имя и жизненный путь протоиерея Валентина Свенцицкого, употребление слова «одержимый», особенно по отношению к нему в молодые годы, как представляется, вполне уместно. Талант и незаурядность его личности проявились очень рано, уже в молодости он начал свой «крестовый поход» против пороков общества. Провозглашая в то время строгий аскетизм, Свенцицкий заявлял, что подлинная сущность аскетизма заключается в любви как особом мистическом состоянии, возникающем у человека при общении с Богом. Воспитываясь в христианской семье, он с самого раннего возраста испытывал влечение к духовной жизни. По воспоминаниям современников, Свенцицкий производил на окружающих почти «магнетическое впечатление», подчиняя их своей воле и отвлекая от повседневности. Серьезно увлекаясь философией, он поражал окружающих своей начитанностью и желанием вести продолжительные беседы на религиозные и нравственные темы. Его публичные выступления всегда проходили успешно, поскольку он обладал необыкновенным даром слова. Высокую оценку личности Свенцицкого находим у диакона Леонида Калинина: «Соединив в себе дух монашеского «умного делания» и пастырства, он принял на себя крест священнического служения в революционной Москве 20-х годов. Проповеди, выступления, все духовное наследие отца Валентина отличают кристальная чистота и ясность, свойственные подлинно православному мышлению» [1, с. 8].

Стоит подчеркнуть, что публикации Свенцицкого и его публичные выступления часто вызывали массу откликов и оживленных дискуссий, то есть призывали к диалогу. Как о состоявшемся диалоге можно судить об одном из выступлений по проблеме личности, отмеченном прессой. «22 января состоялось общее собрание «Братства церковного обновления», на котором В.П. Свенцицкий предложил глубоко интересный доклад на тему: «Ценность человеческой личности с христианской точки зрения». Доклад сопровождался оживленным обменом мнений» [9, с. 31]. На страницах еженедельника религиозно-общественной жизни и политики «Век», выходившего в Петербурге в 1906-1907 гг., Свенцицкий остро полемизировал с петербургскими интеллигентами-богоискателями во главе с Д.С. Мережковским (статья «О новом религиозном сознании»). Он настойчиво выступал против обозначения идей Мережковского словом «новое». Листая страницы научного, литературного и политического журнала «Русская мысль», который издавался с 1880 по 1918 гг., можно обратить внимание на диалог Свенцицкого с В.В. Розановым. 14 февраля 1908 г. Свенцицкий прочитал доклад на тему «Мировое значение аскетического христианства» в петербургском Религиозно-Философском Обществе, который был напечатан в «Русской мысли». В ответ появилась статья Розанова «О христианском аскетизме».

Искания праведной жизни побуждали христианина Свенцицкого к рассуждениям о человеческой душе как неисчерпаемом источнике сил для выражения новой культуры и новой общественности, созидающих Церковь будущего. Он желал и надеялся на то, что спасение принесет Церковь, которая призвана полностью «раскрыть человека». «Храм должен быть как бы главой религиозной жизни, церковь должна расшириться и обнять все человеческие отношения. Все должно стать церковным, духовным, общим, все должно стать единой душой, единым сердцем» [8, с. 5]. Рефлексии Свенцицкого о личности в контексте религиозной жизни позволяют соотнести его философствование с характерными особенностями богоискательства в России начала прошлого века. Акцент на творческом начале личности стало доминантой в мировоззрении

интеллектуалов-богоискателей того времени. Абсолютизируя тему веры и акцентируя внимание на вопросе о творчестве и личности, Свенцицкий превращал их в главную характеристику подлинного бытия человека. Он полагал, что самосовершенствование личности – это единственный долг человека перед жизнью. Личность – есть «самое полное, самое реальное, самое несомненное соединение Земли и Неба, не как двух противоположностей, а как высшей гармонии» [7, с. 8]. Как религиозный мыслитель, Свенцицкий ратовал за религиозное освещение запросов и нужд современной ему культуры. Он никогда не мыслил себя вне православия, но, несмотря на убеждение в необходимости церковной организации как «лика религии евангельской, христианской», было время, когда он пытался убедить всех в том, что обновление мира связано с новой религиозной идеей о «земном Христе», соединяющем в себе и небо и землю. «Идеи о новой земле, о земном Христе, об общественном христианстве, о царстве Божием не только на «небеси», но и на «земли», – идеи Голгофского христианства, когда они дойдут до религиозного сознания народа, они вызовут в нем к жизни скрытые уснувшие религиозные силы. Они создадут движение. Они снова пробудят религиозное творчество» [3, с. 2]. Очевидной становилась диалогичность его публицистических работ. Уповая на новую жизнь, Свенцицкий призывал церковную интеллигенцию соединиться с народом, обогатив его новой религиозной мыслью, а взамен взяв у народа его живое религиозное чувство. Желая полного освобождения мира от страданий и смерти, Свенцицкий утверждал, что духовная жизнь личности – это и есть путь Спасения, а духовный переворот должен начинаться с коренного изменения взгляда на будущее. Чтобы устроить жизнь по-новому, необходимо в основу всего положить божественную индивидуальность человека: «Культура душ человеческих – вот новая задача, которая встает перед миром. И религия свободного человека – вот новый путь, который намечается перед людьми» [5, с. 5]. Сблизившись с одним из проповедников так называемого «голгофского христианства», И. Брихничевым, Свенцицкий стал доказывать, что будущее всей мировой жизни принадлежит народному религиозному движению, понимаемому им как реальное выражение новой идеи о «Земном Христе», соединившем в себе небо и землю. Провозглашая новый индивидуализм человека, он стал проповедовать религию «свободного человека». Тогда Свенцицкий желал, чтобы свободный человек, то есть, по его словам, человек, сознающий себя сыном Божьим и живущий только для вечности, вступил в братское единение со свободными же людьми, и эти новые люди привели бы тленный мир к вечной жизни. Идеи голгофского и/или свободного христианства были далеки от христианской проповеди покорности и смирения. Обосновывая свои идеи о будущем, Свенцицкий отмечал: «Излагая свою «религию свободного человека», я хочу показать такую религию, такое понимание христианства, которое может служить выражением абсолютных начал человеческой личности» [4, с. 8].

1917 год резко изменил его судьбу, окончательно отринув все сомнения. Искания себя и праведности, стремление осмыслить свое предназначение, утвердить в жизни свободу и самоценность личности сошлись в единственном для Свенцицкого убеждении, что только Церковь может воскресить душу и преобразовать мир. Избавив себя от иллюзий христианского социализма, преодолев искушение страстного увлечения борьбой за «новое небо и новую землю», он стал священнослужителем.

Выводы. Итак, можно утверждать, что все творчество В.П. Свенцицкого проникнуто стремлением к диалогу. Подчеркивая современный интерес читателей к «Диалогам» Свенцицкого, С.В. Чертков отмечает: «нет ни единой работы по осмыслению ярчайшего апологетического труда XX века!» [12]. Глубоко задумываясь над «загадками» русской жизни и постоянно размышляя о душе и нравственных основаниях религии, о страданиях и свободе личности, Свенцицкий уповал на победу и торжество добра, правды и справедливости. Главная тема его литературной деятельности – религиозные и нравственные искания русского интеллигента, в публицистическом ключе переплелась с идеями о реформировании Церкви и призывами к общественной борьбе за ее возрождение. Его имя вписано в ряд самых активных и знаковых фигур в судьбе организации под названием «Христианское братство борьбы», которая появилась в России в начале 1905 г. Свенцицкий относил себя к людям новой эпохи, стоящих на рубеже новой религиозности. Проповедуя аскетизм и сочувствуя радикальным политическим течениям, он все свои силы и природные дарования пытался реализовать в русле религиозно-общественной деятельности. Не будет преувеличением сказать, что Свенцицкий вызывал неподдельный интерес к своей персоне уже в студенческие годы. Им восторгались те, кто ценил в нем, по выражению одного из священников, «религиозно-любящую» душу. Близкие ему по духу полагали, что такие люди как он имеют право «обличать» и верили в его пророческую миссию. Но были, и другие, кто его не принимал, возможно, именно поэтому требовался диалог как одна из возможностей прояснить свою позицию и высказаться определенно и точно. Уже современники Свенцицкого по-разному относились к нему, оценивая его личность. Восхищались те, кого он увлекал своими идеями и настроениями, стремились вступить с ним в диалог и обращались к нему с письмами. Других он шокировал и отталкивал. Тем не менее, всегда подчеркивалась активность и творческая энергия Свенцицкого, сила его убеждения и дар проповедничества, проявившиеся уже в ранней юности. Он серьезно увлекался философией и поражал окружающих желанием и умением вести продолжительные беседы на различные религиозные темы. Поскольку нет ничего интереснее человека, то по-прежнему остается актуальным, требующим своего разъяснения, раскрытие «тайны личности» протоиерея Валентина Свенцицкого – одного из плеяды ярких соотечественников нашей культурной истории.

Литература:

1. Диакон Л. Калинин. Предисловие // Протоиерей Валентин Свенцицкий. Диалоги. – М., 1995.
2. Колеров М.А. «Не мир, но меч». Русская религиозно-философская печать от «Проблем идеализма» до «Вех». 1902-1909. – СПб., 1996.
3. Свенцицкий В. Наши ближайшие задачи // Новая Земля. – 1911. – № 2.
4. Свенцицкий В. Кто спасется? // Новая Земля. – 1912. – № 9-10.
5. Свенцицкий В. Мерзость и запустение // Новая Земля. – 1911. – № 19.
6. Свенцицкий В. Письмо в редакцию // Живая жизнь. – 1908. 30 января. – № 2.
7. Свенцицкий В. Человек-сын Божий // Новая Земля. – 1911. – № 26.
8. Свенцицкий В. Церковь будущего // Новая Земля. – 1911. – № 20.
9. Церковное обновление. – 1907. – № 4.
10. Цит. по: В.Ф. Эрн: pro et contra / Сост., вступ. статья, коммент. А.А. Ермичева. – СПб., 2006.
11.Чертков С. «Свенцицкий привлекает пророческим даром». Ч.1 // https://kavkazgeoclub.ru/content/svencickiy-privlekaet-prorocheskim-darom-ch1

12.Чертков С. «Разрыв религии и жизни убийственен для обеих». Ч.2 // https://kavkazgeoclub.ru/content/razryv-religii-i-zhizni-ubiystvenen-dlya-obeih-ch2
13. Розанов В.В. Наброски // Русская мысль. – 1907. - № 8.
14. Трубецкой Е.Н. Максимализм // Московский Еженедельник. – 1907. - № 32.
15. Свенцицкий В. В защиту «максимализма» Бранда // Живая жизнь. – 1907. – № 2.

Педагогика

УДК 378:781
кандидат педагогических наук, доцент кафедры
музыкального искусства эстрады Лукашева Светлана Сергеевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Самарский государственный институт культуры» (г. Самара)

ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ СПОСОБНОСТИ МУЗЫКАНТОВ-ИСПОЛНИТЕЛЕЙ: СУЩНОСТЬ И СТРУКТУРА

Аннотация. В статье рассмотрены сущность и структура профессиональных способностей музыкантов-исполнителей, которые являются определяющими для их профессиональной компетентности, обеспечивающие осуществление профессиональной деятельности на высоком уровне.
Ключевые слова: музыкант-исполнитель, профессиональные способности, музыкально-творческие способности, профессиональная деятельность музыкантов-исполнителей.
Annotation. The article deals with the essence and structure of professional abilities of musicians-performers, which are decisive for their professional competence, ensuring the implementation of professional activities at a high level.
Keywords: musician-performer, professional abilities, musical and creative abilities, professional activity of musicians-performers.

Введение. Возрастающие требования общества и рынка труда к уровню подготовки студентов с высшим образованием выдвигают на первый план разработку интегральных характеристик оценки качества образования, профессиональных способностей, позволяющих оценить качество подготовки выпускника и его конкурентоспособность на рынке труда.

Изложение основного материала статьи. Рассматривая обозначенный аспект, необходимо проанализировать понятия «способности», «творческие способности», «музыкальные способности», «музыкально-творческие способности», «профессиональные способности» и определить структуру профессиональных способностей.

В философской, психолого-педагогической литературе представлены исследования способностей отечественных ученых в трудах Б.Г. Ананьева, Д.К. Кирнарской, А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна, Б.М. Теплова, В.Д. Шадрикова и др., где рассмотрены предпосылки всестороннего анализа способностей. Аналитический обзор философской литературы позволяет раскрыть методологические основы и дает возможность провести и психолого-педагогический анализ проблемы развития способностей. Это позволяет выявить пути практического совершенствования способностей применительно к конкретным видам деятельности.

Термин «способности», несмотря на его давнее и широкое применение в психологии, достаточно неоднозначен. Значительный вклад в разработку теории способностей внес ученый-психолог Б.М. Теплов, предложивший то понимание этого определения, которое принято и наиболее распространено сейчас: «Способности – это то, что не сводится к знаниям, умениям и навыкам, но объясняет (обеспечивает) их быстрое приобретение, закрепление и эффективное использование на практике» [1].

В разных видах деятельности принято различать общие и специальные способности (например, музыкальные, технические и т. д.), а также простые и сложные.

Рассмотрим суть общих и специальных способностей.

Ученые Н.В. Бордовская, А.А. Реан, С.И. Розум под общими способностями понимают такую совокупность индивидуально-психологических качеств человека, которая отвечает требованиям широкого класса деятельностей и позволяет успешно решать разнообразные задачи [9].

В процессе подготовки музыкантов-исполнителей важны творческие способности.

В.Н. Дружинин отмечает: «Творчество, строго говоря, несводимо к деятельности, и его нельзя считать деятельностью в точном значении этого термина» [4, с. 245].

Многие исследователи (С.М. Бондаренко, В.С. Ротенберг, А.И. Савенков и др.) склонны считать творчество разновидностью поисковой активности (видом активности), ориентированной на изменение проблемной ситуации или на перемены в самом субъекте, взаимодействующем с ней.

Анализируя различные точки зрения по вопросу о составляющих творческих способностей, можно сделать вывод, что, несмотря на различие подходов к их определению, многие исследователи выделяют творческое воображение и качества творческого мышления как обязательные компоненты творческих способностей [1]. По этой причине условия максимального проявления творческих способностей предполагают активизацию не только эмоциональной, волевой и интеллектуальной сферы, но и сферы воображения, интуиции, мышления, например, при создании аранжировок, фонограмм, сочинении музыкальных композиций.

Меняющийся характер социального опыта требует от современного профессионала в музыкальной сфере развития не просто творческих способностей, а творческих способностей общего характера. Разделение творческих способностей на специальные и общие определяется диапазоном видов деятельности, в которых они реализуются.

Творческие способности в музыкальной деятельности тесно переплетаются со специальными. Также важную роль играют творческие и специальные способности.

Специальные способности связаны и с профессиональными. Профессиональные музыкальные способности могут быть представлены как разновидность следующими способностями: слух, ритм, память, мышление; а профессиональные исполнительские предполагают чувство формы, чувство стиля и др.

Специальные творческие способности, связанные с конкретными видами творческой деятельности, обеспечивают успех в определенных областях творчества. Можно выделить «музыкальные, артистические, хореографические, литературные способности, а также способности к изобразительной, технической, научной, управленческой, педагогической, информационной деятельности, которые выступают как отдельная область искусства, по-разному отображающие мир, работающие с различным материалом, требующего разной подготовки и т.п.» [8, с. 117].

Общие творческие способности, в отличие от специальных, реализуются в широком диапазоне видов деятельности и обеспечивают успешность в самых разнообразных областях творчества. Для музыкантов-исполнителей областями творчества являются составление плана, определение стилей, тембров аранжировки, фонограммы. Эти способности обеспечивают готовность личности к успешной деятельности независимо от конкретного ее содержания. Данный вид творческих способностей не просто дает музыкантам-исполнителям возможность адекватно отражать окружающий мир в их существенных связях и отношениях, но и позволяет выбрать творческие способы взаимодействия с окружающей действительностью как привычные и устойчивые.

Для того, чтобы быть причастным к любому из звеньев музыкального творчества, необходим определенный комплекс способностей – основные музыкальные способности (или общие музыкальные способности).

По определению ученых (Д.К. Кирнарской, Г.М. Цыпина), музыкальные способности – индивидуальные психологические свойства человека, обусловливающие восприятие, исполнение, сочинение музыки, обучаемость в области музыки [6; 13].

Анализ психологической и музыкально-педагогической литературы дает основание утверждать, что в настоящее время среди ученых нет единого понимания сущности и структуры музыкальных способностей. Остановимся на взглядах ученых на структуру музыкальных способностей.

А.Л. Готсдинер в своей работе «Музыкальная психология» приводит следующую структуру музыкальных способностей: 1) музыкальная память (общая и музыкальная); 2) музыкальный слух (микродифференциальный, абсолютный, звуковысотный, мелодический, гармонический, архитектонический полифонический); 3) музыкально-ритмическое чувство; 4) психомоторные способности [3]. При этом он подчеркивает, что неповторимое сочетание музыкальных способностей с темпераментом, характером и интеллектуальными особенностями личности образует уникальную индивидуальность музыканта-исполнителя.

С.Н. Ржевкин включал в состав музыкальных способностей относительный слух, ощущение аккорда, способность исполнения наизусть знакомых или заданных мелодий, творческую фантазию [10].

Следующей важной музыкально-творческой способностью является чувство музыкального ритма.

Существует множество определений музыкального ритма. Согласно одному из них, «ритм – временная структура любых воспринимаемых процессов, один из трех (наряду с мелодией и гармонией) основных элементов музыки, распределяющий по отношению ко времени... мелодические и гармонические сочетания» [12, с. 463].

Восприятие и воспроизведение темпа, акцента и временных соотношений длительностей складываются, объединенные диалектическим чувством, в первичную музыкальную способность в процессе обучения игре на инструменте, благодаря чему создаются условия, всесторонне благоприятствующие формированию и развитию первичной музыкально-ритмической способности в составе ее трех основных ответвлений (темпа, акцента, соотношения длительностей).

Для восприятия музыкального искусства необходима и музыкальная память. Музыкальная память включает в себя синтез различных видов памяти, таких как зрительная, логическая, тактильная, моторная, эмоциональная, слуховая.

В ряде работ в качестве самостоятельных способностей фигурирует и музыкальная память. Г.М. Цыпин пишет о том, что наряду с музыкальным слухом и чувством ритма музыкальная память образует триаду основных ведущих музыкальных способностей… По существу, никакой род музыкальной деятельности не был бы возможен вне тех или иных функциональных проявлений музыкальной памяти [13].

Для музыкантов-исполнителей один из общих видов памяти – зрительная память, но ее значение для музыкантов достаточно велико. Важную роль зрительная память играет в заучивании произведения наизусть.

Музыкальная память подразумевает под собой и моторную память, под которой понимается запоминание движений рук и пальцев.

Для развития эмоциональной памяти необходимо постоянно проверять, анализировать точность, искренность, правильную меру чувств, их логику.

Заключительным этапом в комплексном явлении – музыкальная память – считается слуховая память, она универсальна. Проявление слуховой памяти мы можем видеть в запоминании ритма, мелодии, гармонии и др.

Следовательно, к музыкально-творческим способностям относим: музыкальный слух (звуковысотный, тембровый, внутренний и др.), музыкальный ритм, музыкальную память, способность работать со средствами информационных технологий (синтезаторами, музыкальными компьютерными программами, электронными учебниками).

Г.Е. Жукова определяет музыкально-творческие способности как универсальные качества личности, проявляющиеся во взаимодействии различных видов деятельностей и формирующиеся более успешно при использовании интеграции музыкальной и театрализованной деятельности в условиях досуга, в процессе которого реализуется потребность содержательного наполнения свободного времени в соответствии с интересами субъекта [5].

Музыкально-творческие способности – это музыкальные способности, являющихся базой для активной творческой музыкальной деятельности [7].

Для музыкантов-исполнителей мы определяем музыкально-творческие способности как совокупность музыкальных и творческих способностей, являющиеся базой для активной профессиональной музыкальной деятельности.

Для успешной профессиональной деятельности современным музыкантам-исполнителям необходимы профессиональные способности, которые формируются в ходе профессионального обучения и в своей основе содержат музыкально-творческие способности.

Рассматривая профессиональную деятельность музыкантов-исполнителей, следует уточнить термин «профессиональные способности музыкантов-исполнителей».

Профессиональные способности – это «индивидуально-психологические свойства личности человека, отличающие его от других, отвечающие требованиям данной профессиональной деятельности и служащие условием ее успешного выполнения, являющиеся и условием, и результатом профессиональной деятельности, профессионального типа личности» [2, с. 153].

Анализ публикаций показал, что понятие «профессиональные способности» не определено с точки зрения его соотнесения с общими и специальными способностями, однако можно считать, что оно должно «отражать свойства личности и характеризовать индивидуально-психологические возможности субъекта деятельности, успешно осваивать и выполнять трудовую деятельность на всем протяжении профессионального пути с учетом особенностей развития личности и изменения требований конкретной деятельности» [14, с. 153].

Профессиональные способности музыкантов-исполнителей мы определяем как индивидуальные свойства личности, отличающие его от других, отвечающие требованиям профессиональной музыкальной деятельности и ее успешного выполнения.

Профессиональные способности музыкантов-исполнителей представляют собой сложные многокомпонентные качества – профессионально важные и индивидуальные, основывающиеся на музыкально-творческих способностях, составляющие которых тесно взаимодействуют друг с другом и являются определяющими для современных музыкантов-исполнителей.

Структура профессиональных способностей музыкантов-исполнителей включают в себя музыкально-творческие способности, профессионально важные качества и индивидуальные качества.

Музыкально-творческие способности – совокупность музыкальных и творческих способностей, являющихся базой для активной профессиональной музыкальной деятельности, с помощью которых возможно осуществление создания аранжировок, фонограмм, сочинения музыкальных композиций.

К профессионально важным качествам музыкантов-исполнителей мы относим: высокую профессиональную квалификацию, комплексно сочетающую исследовательскую, научную и профессиональную музыкальную деятельность (создание аранжировок, фонограмм, сочинение собственных композиций) со знанием информационных технологий; реализацию музыкально-творческих способностей и свойств личности в профессиональной музыкальной деятельности; владение методами музыкально-исполнительского творчества (импровизацией, аранжировкой), исполнительскую технику; надежность в концертном выступлении.

Индивидуальные качества музыкантов-исполнителей включают в себя: задатки, тип темперамента, характер, ответственность, развитие креативной личности профессионала (подбор инструментов, стилей для аранжировки), организаторские способности (необходимые руководителю оркестра, ансамбля, вокального коллектива), конкурентоспособность на рынке труда, индивидуальную культуру, интеллигентность, активность.

Профессиональные способности являются определяющими для профессиональной компетентности музыкантов-исполнителей, т. к. она дает возможность быть конкурентоспособными на современном рынке труда.

Выводы. Таким образом, профессиональные способности музыкантов-исполнителей основываются на музыкально-творческих способностях, профессионально важных качествах и индивидуальных качествах, являются необходимыми современным музыкантам-исполнителям для успешной профессиональной музыкально-исполнительской деятельности и определяющими для профессиональной компетентности, позволяющей быть конкурентоспособным на современном рынке труда.

Литература:

1. Богоявленская, Д.Б. Психология творческих способностей: учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / Д.Б. Богоявленская. – М.: Академия, 2002. – 320 с.
2. Бодров, В.А. Психология профессиональной пригодности: учеб. пособие для вузов / В.А. Бодров. – М.: ПЕР СЭ, 2001. – 511 с.
3. Готсдинер, А.Л. Музыкальная психология / А.Л. Готсдинер. – М., 1993. – 193 с.
4. Дружинин, В.Н. Психология общих способностей / В.Н. Дружинин. – СПб.: Питер, 1999. – 368 с.
5. Жукова, Г.Е. Формирование музыкально-творческих способностей детей дошкольного возраста в культурно-досуговой деятельности: автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.05 / Жукова Галина Евгеньевна; МГГУ им. М.А. Шолохова. – М., 2014. – 25 с.
6. Кирнарская, Д.К. Психология специальных способностей. Музыкальные способности / Д.К. Кирнарская. – М.: Таланты-XXI век, 2004. – 496 с.
7. Крыхтина, С.Ю. Формирование музыкально-творческих способностей учащихся в условиях внеклассной работы учреждения дополнительного образования (на примере ДМШ): дис. … канд. пед. наук: 13.00.01 / Крыхтина Светлана Юрьевна; Моск. гос. обл. ун-т. – М., 2009. – 234 с.
8. Мелик-Пашаев, А.А. Мир художника / А.А. Мелик-Пашаев. – М.: Прогресс-Традиция, 2000. – 271 с.
9. Реан, А.А. Психология и педагогика / А.А. Реан, Н.В. Бордовская, С.И. Розум. – СПб.: Питер, 2002. – 432 с.
10. Ржевкин, С.Н. Слух и речь в свете современных физических исследований / С.Н. Ржевкин. – Изд. 2-е, перераб. и доп. – М.; Ленинград: ОНТИ НКТП СССР, 1936. – 311 с.
11. Теория и методика обучения игре на фортепиано: учеб. пособие для студентов вузов / под общ. ред. А.Г. Каузовой, А.И. Николаевой. – М.: ВЛАДОС, 2001. – 368 с.
12. Харлап, М.Г. Метр. Ритм / М.Г. Харлап // Музыкально-энциклопедический словарь. – М.: Сов. энцикл., 1991. – 672 с.
13. Цыпин, Г.М. Психология музыкальной деятельности: проблемы, суждения, мнения: пособие для учащихся муз. отд-ний педвузов и консерваторий / Г.М. Цыпин. – М.: Интерпракс, 1994. – 325 с.
14. Шадриков, В.Д. Профессиональные способности: монография / В.Д. Шадриков. – М.: Университетская книга, 2010. – 319 с.

УДК: 378.881.1:811.133.1

старший преподаватель Луковцева Виктория Николаевна
Российский университет дружбы народов (г. Москва);
старший преподаватель Кривошеева Елена Николаевна
Российский университет дружбы народов (г. Москва)

ОБРАЗОВАНИЕ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ СЕГОДНЯ И ЗАВТРА: ДИСТАНЦИОННОЕ И ОНЛАЙН ОБУЧЕНИЕ

Аннотация. В статье рассматриваются особенности дистанционного обучения студентов неязыкового вуза иностранным языкам. Анализируется разница между дистанционным и онлайн обучением, ставится проблема интеграции традиционных методик преподавания иностранного языка в классических вузах с многообразием дистанционных форм обучения.

Ключевые слова: Электронно-библиотечные системы, E-learning, системы дистанционного образования, LMS, электронные книги, электронные курсы, массовый открытый курс дистанционного обучения (МООС), массовые открытые онлайн-курсы.

Annotation. Article focuses on the distance education features of the students who learn foreign languages at the non-linguistic university. The difference between distance and online learning is analyzed, the problem of the traditional methods integration in foreign language teaching in classical universities with a variety of distance learning forms is posed.

Keywords: Electronic library systems, E-learning, distance education systems, LMS, e-books, e-courses, MOOC, massive open online courses (MOOC).

Введение. Потребности современного общества в XXI веке обусловили создание и развитие системы дистанционного образования (ДО), которое рассматривается сегодня не как инновация, даже в таких предметных областях, где уже накоплен большой опыт обучения [1, 5]. Особенную актуальность исследованиям в данном направлении уделяется преподаванию дистанционно иностранных языков, в силу специфики предмета [2, с. 462-465].

Проблема исследования: в системе современного высшего профессионального образования отчетливо проявляются несоответствия между огромным потенциалом дистанционного образования и низкой его востребованностью; возможностями повышения качества обучения иностранным языкам информационных технологий.

Гипотеза исследования: низкая степень внедрения дистанционного образования при обучении иностранным языком в вузах, вызывающая негативное, настороженное или выжидательное отношение к данным методам и формам обучения и процесс повышения эффективности обучения. *Объектом исследования* является образовательный процесс, реализуемый кафедрами иностранных языков Экономического факультета и Аграрно-технологического института Российского университета дружбы народов. *Предмет исследования:* социальные аспекты внедрения дистанционных образовательных технологий в систему образовательных услуг вузов и их роль в развитии «человеческого потенциала» региона.

Цель исследования: анализ сложившейся практики использования дистанционных образовательных технологий в обучении иностранному языку, определение на этой основе расширения сферы преподавания иностранного языка.

Изложение основного материала статьи. Чем же отличается онлайн-обучение от дистанционного на современном этапе образования в высшей школе?

Дистанционное обучение. Это словосочетание чаще всего ассоциируют с заочной формой обучения, но оно подразумевает совершенно другое понятие. Дистанционное обучение — это форма получения образования (наравне с очной, заочной, очно-заочной и экстернатом), при которой в образовательном процессе используются традиционные и специфические методы, средства и формы обучения, основанные на компьютерных и телекоммуникационных технологиях. В основе дистанционного обучения лежат самостоятельные занятия студента по разработанной программе. Отчеты о проделанной работе он периодически отдает на проверку преподавателю. Этот формат обрел популярность из-за отсутствия привязки к месту и расписанию, что было и остается особенно ценным для жителей удаленных населенных пунктов и деловых людей с плотным рабочим графиком.

Онлайн-обучение. Онлайн-обучение — это получение знаний и навыков при помощи компьютера или другого гаджета, подключенного к интернету. Это обучение в режиме “здесь и сейчас”, опосредованное соединением. Такой формат появился в сфере дистанционного обучения и стал его логическим продолжением с развитием интернета и цифровых технологий. Видеозаписи лекций появлялись в сети еще в конце 1990-х, но, по-настоящему популярными они стали после 2010 года. Именно тогда такие компании как Coursera, Udacity и Udemy смогли привлечь деньги и сделать свои курсы массовыми и доступными для платного и бесплатного использования. С тех пор онлайн-курсы стали не просто средством получения знаний и сдачи экзаменов онлайн, но и своеобразным каналом для прямой связи преподавателей и студентов. Онлайн-обучение позволяет учащимся полностью погрузиться в образовательную среду — смотреть/слушать лекции, выполнять задания, консультироваться с преподавателями и общаться с одногруппниками, благодаря подключению к сети. В одной смысловой связке с онлайн-обучением употребляют слова и словосочетания “e-learning” и “электронное обучение”. Они указывают на возможность учащегося получать знания в разных форматах: аудио, видео, текст с гиперссылками, инфографика, программы, игры, инструменты и материалы для получения знаний через дополненную реальность и прочее.

Сходства и различия онлайн-обучения и дистанционного обучения. Главное сходство — само обучение, то есть процесс получения новых знаний и навыков. Вне аудиторий и непосредственного контакта с преподавателями этот процесс требует гораздо большей самодисциплины и сознательности от учащихся.

Понятие «дистанционное обучение» указывает на то, что между студентом и преподавателем существует расстояние. «Онлайн-обучение» означает, что изучение той или иной темы происходит при помощи интернет-соединения. То есть, преподаватель и студент также удалены друг от друга. Понятия

“дистанционное обучение” и “онлайн-обучение” на современном этапе отличаются только по своему возрасту и, возможно, частоте использования. В остальном они практически полностью идентичны и обладают такими качествами: 1) индивидуальный темп обучения — изучать материалы можно в собственном темпе, независимо от групп и программ; 2) гибкий график — материалы доступны в любое время дня и ночи, что решает вопросы высокой занятости и разницы во времени; 3) мобильность — эффективная обратная связь от преподавателей в ходе всего периода обучения.

При выборе онлайн или дистанционного курса обучения главным вопросом остается многообразие форматов и названий. Но стоит учесть несколько вопросов при выборе программы дистанционного курса: пробные или ознакомительные фрагменты занятий; требования, предъявляемые к учащимся по уровню подготовки; возможность проведения письменных заданий и их контроля; способ контакта с преподавателем также остается актуальным.

Развитие и модернизация высшего образования в России принесли в последние несколько лет два важных тренда: возникновение и глубокое проникновение в учебный процесс электронно-библиотечных систем и широкую популяризацию информационных ресурсов дистанционного онлайн-обучения (в своем наиболее ярком выражении, МООС).

ЭБС и LMS – почему не вместе? Напомним, Электронно-библиотечные системы (ЭБС) [10, с. 63-65] – это программные комплексы и базы данных, призванные обеспечить дистанционный доступ каждого студента в «любой точке, из которой имеется доступ к Интернет» к информационно-библиотечным ресурсам учебного процесса. Learning Management System или Системы дистанционного образования (LMS, СДО) – это программные комплексы, обеспечивающие технологическую и информационную возможность дистанционного обучения в сети Интернет [6, с. 173-179].

Вопрос, который действительно вызывает недоумение, – это то, что эти ветви до сих пор не встретились и даже не влияют друг на друга. Людям, знакомым с ситуацией изнутри, известно, что вузы, специализирующиеся на дистанционном образовании, практически не проявляют интереса и очень пассивно используют электронно-библиотечные системы. Напротив, активно используют ЭБС, – как и остальные образовательные электронные ресурсы, – классические вузы, которые могут не испытывать никакого интереса к услугам дистанционного образования [3].

Впрочем, активное и массовое наступление, по меньшей мере, в наших умах, онлайн-образования (прежде всего, в виде МООС [9, с. 8-43.] – массовых открытых онлайн-курсов) заставляет всех приверженцев классического образования обратиться к причинам успехов онлайн-образования и задуматься об их последствиях. Гибридное образование – концепт образования будущего, и это уже признано многими ведущими экспертами в области образовательных инноваций. Правильно поставленный вопрос должен относиться не к тому, «что» победит, а к тому, «как вместе сосуществовать».

Проникновение в вузы электронных библиотек и электронных образовательных ресурсов помогает учиться удаленно от места учебы [11, с. 48-50]. В Федеральных государственных образовательных стандартах нового поколения (ФГОС 3+) отмечено, что ЭБС совместно с создаваемой в вузе Информационно-образовательной средой создает единство, призванное сливаться в единый комплекс цифровых инноваций. В пункте 7.1 ФГОСы выдвигают требование: «Каждый обучающийся должен быть обеспечен индивидуальным неограниченным доступом к одной или нескольким Электронно-библиотечным системам (электронным библиотекам) и к электронной информационно-образовательной среде» [4, с. 9-15]. Это означает, что сегодня процесс обучения немыслим как без доступа к электронным образовательным ресурсам, так и без наличия иных элементов информационно обогащенного учебного процесса.

Под Информационно-образовательной средой в широком смысле понимаются программно-автоматизированные системы и средства ведения образования полного цикла. По сути, эти именно СДО или LMS формируют эту среду. Обучение как цель составляет существенное отличие этих систем от ЭБС, задача которой – предоставить доступ к учебной и научной литературе в удаленном формате. И то, и другое опирается на сложные программные разработки, платформы, которые предоставляют доступ к контенту и позволяют с ним интерактивно работать. И то, и другое сегодня часто базируется на облачных технологиях, – то есть выносит хранилища данных вне кампуса университета, что иногда не очень устраивает вузы.

Общего очень много, но если ЭБС изначально понимается как формат гибридного образования, то сторонники дистанционного образования претендуют на полную самодостаточность систем СДО. Эту самодостаточность как раз демонстрируют МООС как путь к получению образования, в принципе, даже без вмешательства преподавателя. Тем не менее, именно успех открытых МООС поставил крест на такой концепции СДО, которая превращалась в услугу по получению диплома. Несмотря на подъем онлайн-образования в стране целый ряд вузов, практикующих удаленное онлайн-обучение, были в последние несколько лет закрыты, с обвинениями в некачественном и неполноценном образовании. И это не совсем несправедливо.

Какова же роль информационно-образовательной среды в развитии гибридного образования? Две системы – классическая университетская и онлайн-обучения – должны развиваться параллельно друг другу. Никакого гибридного образования возникать не будет. Но практика показывает обратное. Постепенно университет учится работать с онлайн-контентом. Он учится воспринимать онлайн-курсы не как аналог своего базового учебного процесса, а как его обогащение и развитие.

На новой ступени качества высшего образования диалог учащегося и преподавателя становится абсолютно недостаточен, если он не опосредован дополнительной информацией и практической работой, которые и должна предложить информационно-образовательная среда. Преподавателю недостаточно сообщать в устном виде базовую информацию по предмету. В последнее время набирает вес понятие «перевернутого класса» [8, с. 99-100], в соответствии с которым основная работа по получению базовой информации по предмету происходит вне урока, путем предварительного ознакомления с материалом, а на уроке с преподавателем следует углубление понимания материала, усвоение его в активном интерактивном режиме между учащимися и преподавателем.

Каким представляется образовательный процесс в перспективе развертывания учебника в онлайн-курс?

Замена книги онлайн-курсом – важная составляющая этого явления [7, с. 75]. Чтение, – по определению, пассивный статический процесс усвоения. Книга не самодостаточна, она требует рядом с собой поводыря, толкователя. У нее свой язык, который невозможно усвоить без подготовки и посвящения, подобно тому, как древние герметики не считали возможным допускать непосвященного к книге без предварительных практик.

Именно поэтому ЭБС как платформа книг, пусть даже электронных, предполагает рядом преподавателя очного обучения. В LMS происходит попытка оживить текст, придать ему движение, интерактивность. Текст LMS противопоставляет себя статичной книге. Преподаватель не исчезает совсем, но уходит за скобки. Он – как хранитель знания, контролирует систему и всегда остается доступен. Система дистанционного обучения жизнеспособна тогда, когда она умеет имитировать присутствие преподавателя и, главным образом, жизнь сообщества. Ключевой элемент МООС, на мой взгляд, именно жизнь сообщества, превращающего онлайн-курс из контента в онлайн-университет.

Выводы. Онлайн-образование сегодня испытывает острый концептуальный кризис. Взрыв информационно-коммуникационных технологий породил всплеск возможностей и направлений, которые не удается привести в единство в рамках единой образовательной системы. Сегодня видится четыре такие разнонаправленных вектора развития.

1. Дистанционное образование возникло благодаря разрыву очного процесса обучения средствами удаленной коммуникации. Системы LMS позволяют воспроизвести необходимые процедуры и этапы учебного процесса удаленно. Чаще всего это происходит переводом обучения в текстовый формат и приводит к достаточно простым формам-аналогам базовых учебных элементов: учебника, теста, письменной работе. Принципиально этот комплекс форм не отличается от процесса заочного образования, ибо книга всегда была лучшим из дистанционных форм передачи знаний.

2. Технологии онлайн-трансляции породили огромный рынок вебинаров, которые сохраняют время и живое присутствие преподавателя и делают контакт с ним дистанционным. Этот простой вид удаленного преподавания во многом расширил возможности дистанционного обучения, позволяя обходиться даже без систем LMS и вообще без контента, а в случае использования LMS и дополнительного контента обогащая комплекс средств онлайн-обучения. Однако именно свобода от необходимости иметь онлайн-контент ставит здесь «но» в виде вопроса: является ли это вообще формой онлайн-обучения? Трансляция подобна видеотелефону. Скорее только видеоролик, произведенный записью такого выступления, претендует на статус онлайн-продукта.

3. Технологии широкополосного Интернета, заполненного многообразными мультимедийными и интерактивными формами контента, породили совершенно иной феномен онлайн-обучения – МООС, открытые онлайн-курсы, которые обучают контентом, а не преподавателем. Такое онлайн-обучение интересно совершенно иным аспектом, чем просто преподаватель или просто учебник, – они погружают обучающегося в современный визуализированный, геймифицированный и коммуникативно богатый мир современных мультимедиа. При этом, обогащенный присутствием преподавателя, комплексной LMS, брендом известного университета, он становится полноценной площадкой дистанционного образования. Ограничение, и существенное, заключается только в том, что такое воплощение учебной программы – очень дорогое и экономически состоятельно только при высокой масштабируемости, т.е. в ограниченном числе проектов.

4. Возможность передачи знаний иными формами дистанционно, стала возможным благодаря электронным книгам и электронным библиотекам (ЭБС), которые переложили в онлайн-формат весь необходимый для получения образования учебный контент и стали важным элементом как для самообразования, так и для усиления любой формы обучения. Однако, как отмечалось в начале статьи, именно с дистанционным образованием связь электронной книги налаживается наиболее тяжело. Во многом потому, что дистанционное обучение стремится просто заменить книгу. Происходит симметричное встречное движение, ведущее в тупик: с одной стороны, простые формы дистанционного обучения вбирают в себя без остатка контент учебника, ничего к нему не прибавляя, с другой стороны, учебник трансформируется в электронный курс, не прибавляя ничего, кроме дистанционной формы.

Проблема всех четырех направлений развития дистанционного образования заключается в том, что все они сами по себе очевидно недостаточны.

Следует иметь в виду, что задача дистанционного образования встает не только в целях некой экономии ресурсов – помещений, времени, движений в процессе реального учебного заведения. Дистанционное обучение имеет ценность, прежде всего, в виду недостатка ресурсов самих обучающихся, а именно, во времени.

Литература:

1. Беньямин В. Произведение искусства в эпоху его технической воспроизводимости. Избранные эссе. – М., 1996.

2. Березина Н.А. Электронные библиотеки и онлайновые ресурсы в современном мире библиотечно-информационном пространстве // Наука и образование: новое время. – 20. № 6 (11). – с. 462-465.

3. Вишнивецкая Ю. По закону «лимона»: почему Рособрнадзор закрывает российские вузы? // Deutsche Welle, 14/11/2018. – Режим доступа: http://inosmi.ru/russia/20150719/229174417.html

4. Гурьянова С.Ю. Электронно-библиотечные системы и их роль в деятельности профессорско-преподавательского состава вузов в контексте ФГОС 3+ // Качество. Инновации. Образование. – 2015. № 2 (117). – с. 9-15.

5. Долгин А. Экономика символического обмена. – М., 2007. – С. 341.

6. Закабунин А.В., Ферябков А.В. Особенности формирования Электронно-библиотечной системы вуза // Профессиональное образование в современном мире. – № 2 (17). – с. 173-179.

7. Костюк К.Н. Книга в новой медийной среде. – М., 2015. – с. 75.

8. Крылова А.С. Формирование ИКТ-компетентности в процессе реализации образовательной модели «Перевернутое обучение» // Academy. – 2016. №1 (4). – с. 99-100.

9. Кузьминов Я.И., Фрумин И.Д. Онлайн-обучение: как оно меняет структуру образования и экономику университета. Открытая дискуссия Я. И. Кузьминов – М. Карной // Вопросы образования. – 2015. № 3. – с. 8-43.

10. Матинина Г.М., Лукашева Н.В. Информационно-библиотечное обеспечение как один из факторов развития системы электронного обучения в вузах // Проблемы высшего образования. – 2015. № 1. – с. 63-65.

11. Johnson L., Becker S., Estrada V., Freeman A. Отчет NMC Horizon: Высшее образование – 2015. Остин, 2015. – с. 3-50.

УДК 378

кандидат педагогических наук, доцент кафедры специальной психологии и дошкольной дефектологии Магомедова Зухра Залимхановна
ФГБОУ ВО «Чеченский государственный педагогический университет» (г. Грозный);
кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры педагогики и психологии Миназова Зарема Магомедовна
ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет» (г. Грозный)

ФОРМИРОВАНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ-ПСИХОЛОГОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ

Аннотация. В статье изучен процесс формирования педагогической культуры будущих педагогов-психологов в процессе обучения в вузе. Сделан вывод о том, что вследствие поэтапного формирования профессионально культуры у будущих педагогов-психологов формировались личностные качества, профессионально-методические умения, навыки, компетенции необходимые для педагогической деятельности. Следовательно, разработанная технология являются целостной педагогической системой, позволяющей наиболее результативно решить поставленные цели.

Ключевые слова: педагогическая культура, будущий педагог-психолог, студент, вуз.

Annotation. The article examines the process of formation of the pedagogical culture of future teachers-psychologists in the process of learning in high school. It was concluded that as a result of the gradual formation of a professional culture, future teachers-psychologists formed personal qualities, professional and methodological skills, skills, competencies necessary for pedagogical activity. Consequently, the developed technology is a holistic educational system that allows you to most effectively achieve your goals.

Keywords: pedagogical culture, future educational psychologist, student, university.

Введение. Формирование личности, обладающей высокой общей и профессиональной культурой, способной к активному утверждению своей позиции в процессе психолого-педагогической деятельности, является неотъемлемым условием совершенствования системы подготовки будущего специалиста.

Сегодня особо наблюдается потребность в самостоятельном, ответственном поведении человека. Теперь он должен уметь осуществлять разумный выбор, принимать решения и реализовывать их в новых, неожиданных для него ситуациях. Специалисту необходимо обладать не только профессиональной компетентностью, которая предполагает набор профессиональных знаний, умений, навыков, но и набором специальных качественных характеристик, способов специальных действий – составляющих профессиональной культуры. Проблема формирования профессиональной культуры в настоящее время очень актуальна, так как инновационные процессы, происходящие в педагогической теории и практике, предъявляют серьезные требования к подготовке будущего специалиста в сфере образования: педагога, педагога-психолога, социального педагога и т.д.

Изложение основного материала статьи. Особенностью формирования профессионально-личностных качеств педагога-психолога является гуманистическое начало – искренне верить в доброе начало в каждом ребенке, проявление уважения к личности, любовь к детям, желание помочь им в трудных жизненных ситуациях. Но для того чтобы сделать учащегося личностью, сам педагог-психолог тоже должен обладать высокой грамотностью, инициативностью, самостоятельностью, уверенностью в собственных силах, оптимистичным взглядом на жизнь, систематически и последовательно развивать их у себя, у него должна быть сформирована педагогическая культура.

В основе формирования профессионально-педагогической культуры будущих педагогов нами были выявлены системный, компетентностный, контекстный и личностно-деятельностный подходы, специфичность употребления которых заключается в их эффективном сочетании.

Системный подход был рассмотрен нами как общенаучная основа исследования проблемы формирования профессионально-педагогической культуры будущих педагогов-психологов и позволил: установить основные структурные части процесса формирования профессионально-педагогической культуры будущих педагогов; определить взаимосвязь этапов формирования профессионально-педагогической культуры; раскрыть обусловленную совокупность взаимосвязанных методов, средств и форм для создания организованного и целенаправленного педагогического влияния на формирование профессионально-педагогической культуры будущих педагогов [4].

Личностно-деятельностный подход явился теоретико-методологической стратегией процесса формирования профессионально-педагогической культуры. Посредством контекстного подхода нами: произведен отбор содержания образования; определена позиция и роль студентов в процессе формирования профессионально-педагогической культуры.

В нашей исследовании мы использовали *интегративные методы.*

Интегративные методы – это система методов, обеспечивающих активность и разнообразие мыслительной и практической деятельности студентов в процессе освоения учебного материала. По характеру учебно-познавательной деятельности данные методы подразделяются на: имитационные методы, базирующиеся на имитации профессиональной деятельности, и неимитационные.

К неимитационным методам можно отнести элементы лекции, семинар, практическое занятие, самостоятельную работу. С помощью данных технологий студенты имеют возможность получать нужную информацию, имеют предпосылки для формирования профессионально-педагогических знаний и умений. Имитационные, в свою очередь, чаще подразделяют на игровые. Теория интерактивных методов обучения предложена в отечественной дидактике целым рядом концепций Е.Я. Голанта, Ю.Н. Бабанского, И.И. Левина, М.Н. Скаткина, М.А. Данилова и др. Данные методы обучения позволяют интесифицировать процесс формирования профессионально-педагогической культуры. Они могут реализоваться как в процессе аудиторных занятий на лекциях, семинарских и практических занятиях, так и во внеаудиторное время. [2, 3].

Игровые методы – это такой вид активных методов обучения, которые основаны на игровом моделировании учебно-профессиональной деятельности. Обучающие игры – это синтез подходов и цепи имитационных ситуаций, в которых студенты выполняют предложенные им социальные роли в соответствии

с установленными целями. Применив игровую форму организации деятельности обучающихся, мотивационный потенциал будет направлен на более эффективное освоение разработанной нами учебной программы, на более быструю адаптацию к образовательному процессу.

Деловая игра – метод имитации ситуаций, моделирующих профессиональную деятельность путем игры, по указанным правилам. В условиях информатизации образования выработаны механизмы, позволяющие стимулировать обучающегося в учебном процессе. Прежде всего, к ним относятся деловые игры, а, говоря о высшем учебном заведении – учебные деловые игры. Этот метод самостоятелен, нацелен на результат и обеспечивает благоприятный эффект. В процессе игры готовность к успеху делает обучение наиболее эффективным. В нашем случае деловая игра способствует развитию коммуникативной компетенции, профессионально-методических умений и навыков, рефлексии, творческих способностей, умение находить наилучшие и наиболее простые решения, повышает познавательную активность.

Эффективность формирования профессиональной культуры связана с интеграцией знаний из других областей наук. Мы организовали игру таким образом, чтобы студенты смогли показать свои знания, умения и навыки. При подготовке деловой игры, например с целью формирования мотивации, нами были выделены следующие элементы: определение темы и цели; формирование задач с учетом цели; определение структуры; проведение диагностики профессиональных качеств участников группы.

Ролевая игра – это одновременно игровая, речевая и учебная деятельности. Основная цель ролевой игры – развитие и формирование речевых умений и навыков. Ролевая игра основывается на межличностных взаимоотношениях, реализующиеся в процессе общения. Являясь моделью межличностного общения, такая игра порождает потребности в общении, стимулирует интерес к участию в коммуникативных действиях, и в этом значении она осуществляет мотивационно-побудительную функцию.

В контексте нашего исследования, мы рассматриваем игру как метод формирования профессионально-методических умений и навыков в процессе обучения в вузе. С нашей точки зрения, игровые методы обучения являются видом творческой деятельности, направленным на реализацию поставленных целей и задач формирования профессионально-педагогической культуры. В процессе игры, студенты учатся использовать свои умения и знания на практике, употреблять их в разнообразных условиях.

Тренинговый метод с элементами упражнений. Под тренингами понимают такое обучение, в котором основное внимание уделяется практической отработке изучаемого материала, когда в процессе моделирования специально заданных ситуаций обучающиеся имеют возможность сформировать и закрепить необходимые знания и навыки, изменить свое отношение к собственному опыту и применяемым в работе подходам.

В тренингах безгранично применяются разнообразные техники и методы активного обучения: имитационные игровые методы, разбор конкретных ситуаций, групповые дискуссии и т.д. Тренинг – это не только метод формирования способностей, но и метод формирования разнообразных психических структур и личности в целом.

В ходе проведения тренинга есть возможность приобрести не только знания, но и сформировать умения и навыки, развить важные качества личности. Это возможно благодаря организации и специальной обучающей среды тренинга, где у участников есть возможность не только воспринимать информацию, но и активно функционировать. Что же касается формирования профессионально-педагогической культуры, то тренинг можно считать наиболее активным методом обучения, поскольку он развивает коммуникативные умения, мотивацию, рефлексию и т.д. Тренинг как способ интенсивного формирования профессионально-методических знаний, умений, навыков и компетенций, необходимых для выполнения педагогической занятий, может выступать в качестве педагогического средства профессиональной подготовки будущих педагогов, так как тренинг располагает организационными и содержательными свойствами.

Метод обсуждения конкретных ситуаций (case-study) содействует формированию у студентов самостоятельности мышления, умения слушать, учитывать альтернативную точку зрения других, аргументировано высказывать собственную.

Анализ конкретных учебных ситуаций (case-study) – метод обучения, предназначенный для совершенствования навыков и получения опыта в следующих областях: выявление, отбор и решение проблем; работа с информацией; принятие решений; навыки групповой работы. Метод case-study или метод конкретных ситуаций (от английского case – случай, ситуация) – метод активного проблемно-ситуационного анализа, основанный на обучении путем решения конкретных задач – ситуаций (решение кейсов). Метод конкретных ситуаций (метод case-study) относится к неигровым имитационным активным методам обучения.

Основная цель метода case-study – это коллективными усилиями всей группы участников проанализировать ситуацию – case, возникшую в конкретной ситуации, принять практическое решение вопроса; завершение процесса – оценка предложенных действий и выбор наиболее подходящего в контексте установленной проблемы. Отличительной особенностью данного метода case-study является создание проблемной ситуации на основе фактов из собственной жизни.

Case-studies – это конкретные учебные ситуации намеренно разрабатываемые на основе фактического материала с целью последующего разбора их на учебных занятиях. В процессе разбора таких ситуаций студенты учатся работать в «команде», проводить анализ и принимать определенные решения. Данный метод предназначен для приобретения знаний по дисциплинам учебного плана, т.е. нет однозначного ответа на поставленный вопрос, но есть несколько вариантов ответов [1].

Анализ проблемных и нестандартных ситуаций – в ходе, которого, обучаемые усваивают новые знания, умения и навыки; формируется профессиональное мышление, творческие способности студентов; предполагает следующие шаги: проблемная ситуация, проблемная задача, модель поисков решения, решение).

Данный метод отличается от других путем самостоятельного добывания знаний учениками в процессе собственного решения ими учебных проблем. При этом существенно возрастают показатели творческого мышления и познавательной активности студентов. Важным этапом метода проблемных ситуаций является создание проблемной ситуации. Это ощущение мыслительного затруднения, которое переживают студенты. Проблемная ситуация характеризуется интеллектуальной напряженностью и потребностью в решении возникшего противоречия. Анализ проблемных и нестандартных ситуаций – это современный уровень развития педагогической практики. Проблемным называется обучение потому, что организация учебного

процесса базируется на принципе проблемности, систематическое решение учебных проблем – характерный признак этого метода.

Проблемные и нестандартные ситуации являются одним из методов развития студентов. Постановкой проблем, проблемных вопросов или проблемных ситуаций, где создаются определенные организационные условия для активизации мыслительной деятельности, стимулируя поиск недостающих знаний для разрешения познавательного противоречия. Метод анализа проблемных и нестандартных ситуаций – творческий, оригинальный подход к обучению, требующий активной, поисковой, исследовательской работы. Студенты в ходе занятия получают не готовые объяснения нового материала, а работают с ним самостоятельно.

Квазипрофессиональная деятельность на базе учебной практики разрешает некоторые проблемы профессионального образования – переход от учебной деятельности учащегося к деятельности профессиональной. Собственно в контекстном обучении моделируется предметное целостное и социальное содержание педагогической деятельности, при этом подключается весь потенциал активности студентов – от индивидуального восприятия до социальной активности. Овладение теоретическими знаниями и приобретаемого опыта осуществляется в процессе разрешения профессиональных ситуаций (проектов), что обеспечивает условия формирования профессиональных и познавательных мотивов студентов, а с ними и модификацию алгоритма усвоения знаний в практическую деятельность будущего профессионала.

Таким образом, использование квазипрофессиональной деятельности содействует формированию у студентов следующих компетенций и способностей как: профессионально важные качества; полученный опыт самостоятельной педагогической деятельности; мотивация учебно-профессиональной деятельности, профессионального саморазвития и т.д.

Значительным моментом в процессе формирования профессиональной культуры является педагогическая практика, т.к. мы ранее выяснили, что методическая культура наиболее активно формируется в процессе педагогической деятельности и приходит с опытом. Педагогическая практика дает возможность студентам для самопроверки приобретенных профессионально-педагогических знаний и умений. Профессионально-методические умения у педагогов-психологов формируются при участии их в активной педагогической деятельности. Педагогическая практика проходила у каждого курса (1-5 курс) отдельно, в течение определенного времени, предусмотренным учебным планом вуза. Важной целью педагогической практики является использование и закрепление полученных знаний, умений и навыков на практике.

Выводы. Вследствие поэтапного формирования профессионально культуры у будущих педагогов-психологов формировались личностные качества, профессионально-методические умения, навыки, компетенции необходимые для педагогической деятельности. Следовательно, разработанная технология являются целостной педагогической системой, позволяющей наиболее результативно решить поставленные цели.

Литература:

1. Алипханова Ф.Н., Алиева Р.Р. Структура и содержание общекультурной компетентности педагога профессионального обучения. // Сборник материалов Международной заочной научно-практической конференции: Профессиональная подготовка специалистов в высших заведениях: проблемы и перспективы. Инженерно-педагогический институт; Под редакцией Ф.Н. Алипхановой. – Махачкала: ДГПУ, 2016. С. 12-20.
2. Венгер А.Л., Десятникова Ю.М. Групповая работа со старшеклассниками, направленная на их адаптацию к новым социальным условиям // Вопросы психологии. - 2005. - № 1. - С. 25-33.
3. Жданов Р.П. Общие и социально - психологические особенности периода адаптации первокурсника. // Специалист, 1993. -№ 10. – С. 62
4. Майер А.А. Профессиональная компетентность – базовый уровень образованности специалиста // Проблемы трансформации и качества социогуманитарного образования в вузах России на основе государственных стандартов второго поколения. – Барнаул: Изд-во АКОО РНЦ СО РАО, 2002. – С. 198–203.

Педагогика

УДК:378.2

кандидат педагогических наук, доцент Малиева Залина Колумбовна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Северо-Осетинский государственный университет имени Коста Левановича Хетагурова» (г. Владикавказ)

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ПРОФИЛАКТИКИ ИНТЕРНЕТ-ЗАВИСИМОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Аннотация. Одной из глобальных проблем современного мира является проблема интернет-зависимости человека, которая приводит к социальной и эмоциональной изоляции, психическим расстройствам и информационным перегрузкам. Не смотря на наличие работ в этой области, в научной литературе недостаточно отражены пути решения данной проблемы. В статье выявлены основные психолого-педагогические условия профилактики интернет-зависимости в образовательном процессе. Показана роль современных образовательных технологий в профилактике интернет-зависимости.

Ключевые слова: Интернет-зависимость, профилактика, современные образовательные технологии, воспитание, личностно-ориентированные образование.

Annotation. One of the global problems of the modern world is the problem of Internet addiction of a person, which leads to social and emotional isolation, mental disorders and information overload. Despite the availability of works in this area, the scientific literature does not sufficiently reflect the ways to solve this problem. The article identifies the main psychological and pedagogical conditions for the prevention of Internet addiction in the educational process. The role of modern educational technologies in the prevention of Internet addiction is shown.

Keywords: Internet addiction, prevention, modern educational technologies, upbringing, student-centered education.

Введение. Современные реалии общества позволяют констатировать колоссальное влияние компьютеров, Internet, мультимедийных технологий, электронных СМИ буквально на все стороны

общественной жизни и сознания личности, что приводит к качественному изменению ее мироощущения и мировоззрения. Осмысление психологической проблемы влияния нахлынувших информационных потоков и виртуальных миров на повседневное восприятие личности, существующей в медиапространстве, является одной из актуальных задач современного образования и воспитания.

Человек, растворяясь в информационном потоке, постепенно превращается в жертву виртуальной зависимости. Он используют компьютер для бегства от чего-либо в своей жизни, и его привязанность к машине - симптом более глубоких психологических проблем. Виртуальная зависимость часто приводит к социальной и эмоциональной изоляции, психическим расстройствам и информационным перегрузкам, к индивидуализму и отчуждению. Виртуальное отчуждение – это уход из реального мира в мир виртуальный, ценностный и мировоззренческий разрыв с реальностью. Это потеря информационного контакта старшего поколения с младшим, нарушение передачи опыта и знаний о реальной жизни окружающего мира [8].

Изложение основного материала статьи. Проблема патологической Интернет-зависимости находится в центре внимания таких ученых-психологов, психотерапевтов, как А.Е. Войскунский, Дж. Гринфилд, К. Сурратт, М.А. Шоттон, К. Янг и др. Проведенный данными исследователями анализ показал, что главенствующими факторами, благодаря которым виртуальное отчуждение получило широкое распространение, являются:

– возможность анонимного общения (здесь особое значение имеет чувство безопасности в общении, включая использование электронной почты, чатов, ICQ и т.п);

– возможность для реализации представлений, фантазий с обратной связью (в том числе возможность создавать новые образы "Я"; вербализация представлений и/или фантазий, не возможных для реализации в обычном мире, например, ролевые игры в чатах и т.д.);

– чрезвычайно широкая возможность поиска нового собеседника, удовлетворяющего практически любым критериям (здесь важно отметить, что нет необходимости удерживать внимание одного собеседника, так как в любой момент можно найти нового);

– неограниченный доступ к информации («информационный вампиризм») (в основном опасность стать зависимым от Интернета подстерегает тех, для кого компьютерные сети оказываются иногда единственным средством общения);

– виртуальный мир, в котором человек чувствует себя намного комфортней, чем в реальной жизни;

– возможность создания альтернативных он-лайн персонажей, в зависимости от настроения и желания самого пользователя, что создает возможность уйти от реального мира с его эмоциональными проблемами (например, стресс, депрессия, беспокойство), или же от простых жизненных сложностей (обилие работы, проблемы в учебе, семье).

В результате воздействия данных факторов происходит уход от реальности, человек перестает выполнять функции, к которым он привык в обыденной жизни, нарушаются общественные связи: меньше общения с семьей, с окружающими, происходит социальная дезадаптация. При этом ценность реальной жизни для очень многих постоянных пользователей снижается до пограничной отметки, когда возвращаться к обыденной жизни становится труднее с каждым днем. Это самое тяжелое последствие виртуального отчуждения, когда человек полностью обрывает связи с реальным миром и с головой уходит в мир виртуальный. По мнению М. Эпштейн, «реальность не просто отчуждается, овеществляется или обессмысливается – она исчезает, а вместе с ней исчезает и общий субстрат человеческого опыта, заменяясь множеством знаков произвольных и относительных картин мира. Каждая раса, культура, пол, возраст, местность, индивид создают в виртуальном пространстве свою «реальность», притягивающую сознание человека. Отчуждение реальности от человека и далее исчезновение самой реальности – ступени одного поступательного процесса» [1, 39].

Осмысление психологической проблемы влияния постоянно прогрессирующих, опутывающих информационное пространство человека виртуальных миров, воздействующих на его повседневное восприятие и мироощущение, приводит к необходимости искать пути для ее решения.

При этом важно осознавать, что компьютерная зависимость – это болезнь, при которой человек уже не принадлежит себе полностью. Чтобы ему помочь, необходимо терпение, понимание, дружеская поддержка и эмоциональный контакт. Профилактика зависимости заключается в выстраивании новой системы самоосознания человека, в которой он учится заново взаимодействовать с окружающим его миром. Это возможно при выполнении следующих условий:

1. Человеку необходимо пояснить, что при длительном пребывании в сети Интернет возникает зависимость, которую многие сравнивают с зависимостью наркотической, когда человек забывает о своей реальной жизни, о своих правах и обязанностях, об элементарных физиологических потребностях. Медицине известны случаи летального исхода в результате подобной виртуальной зависимости.

2. Обозначить эту проблему для личности как влекущую за собой многочисленные негативные последствия для здоровья и жизни – физиологические, психические, материальные и, в особенности, коммуникативные. Свободно и анонимно общаясь в виртуальном мире с виртуальными собеседниками в любое время и на любую тему и при этом, не связывая себя какими бы то ни было обязательствами, человек теряет интерес к своим сверстникам в реальной жизни, что усугубляет проблему виртуальной зависимости, превращая ее в замкнутый круг. Чем больше человек общается в Интернете с виртуальным собеседником, тем меньше у него остается времени и желания на общение с реальными людьми в реальном мире.

3. Помимо вышеперечисленного, необходимо заострить внимание личности на отдельном явлении, сопутствующем информационной зависимости – деградации мыслительных способностей. Переходя с одной страницы Интернета на другую, посетитель зачастую уже не помнит цели своего визита, останавливаясь на заманчивых красочно-развлекательных сайтах. Он напоминает покупателя, пришедшего в супермаркет и забывшего цель своего посещения, но, несмотря на это, покупающего что-нибудь ненужное, лишнее и иногда даже вредное. Мышление, требующее определенных энергозатрат и в то же время абсолютно не нужное в процессе подобного гипнотического путешествия, остается невостребованным, в связи с чем и начинается деградация сознания личности.

4. Решение этой проблемы должно быть связано с таким вопросом: «Как научиться управлять своими желаниями?». Для начала у личности должны быть *свои* желания. Не свои *зависимости*, телевизор и Интернет, а осмысленные желания. Это один из важнейших этапов пробуждения личности. Кем она хочет стать? К чему она стремится? Чем увлекается? Есть ли у нее друзья? Какие у нее с ними взаимоотношения?

Какие ценности есть в ее жизни? Как она вообще относится к жизни и понимает ли ее? И как найти ответы на все эти вопросы? Силовое воздействие или принуждение здесь могут привести к обратному эффекту [5].

В решении данной проблемы необходимо применение таких педагогических технологий, которые были бы направлены на развитие коммуникативных способностей личности и вместе с тем обучали бы ее адекватно и конструктивно воспринимать новую информацию, развивали мышление и умение самостоятельно принимать решения. Подобные технологии существуют, они носят гуманистический личностно ориентированный характер и направлены на развитие и самореализацию заложенных в человеке потенциальных сил, способностей и дарований личности, которые и могут вывести ее к здоровой, полноценной жизни [4].

Наиболее эффективной из них, по нашему мнению, является личностно ориентированная технология, которая представляет собой упорядоченную совокупность действий, операций и процедур, направленных на развитие личности, инструментально обеспечивающих достижение диагностируемого и прогнозируемого результата в профессионально-педагогических ситуациях и образующих интеграционное единство форм и методов обучения при взаимодействии обучаемых и педагогов в процессе образовательной деятельности, которая несет в себе признаки индивидуального стиля [9].

Составляющим элементом данной педагогической технологии является личностно-ориентированная ситуация, которая становится ситуацией личностного развития обучающегося. Она представляет собой сочетание некоторых условий и обстоятельств, которые носят преднамеренный характер и образуют определенный момент взаимодействия субъектов образовательного процесса.

Основной задачей организации личностно ориентированной ситуации является включение обучающегося в такую деятельность, в которой бы потребовалось проявление его личностных качеств, таких как умение анализировать, сопоставлять, выявлять смыслы, осознанность и гибкость мышления, самостоятельность, наблюдательность, рефлексия, без которых невозможна профилактика морального отчуждения.

Моделирование данной ситуации нацелено на организацию условий, в которых обучающиеся могут адекватно ориентироваться и эффективно действовать лишь в результате проявления своих личностных качеств, своей личностной позиции. В личностно ориентированной ситуации обучающемуся предоставляется возможность сделать вывод из собственного опыта, преодолеть внутренний кризис, наметить жизненную программу. Организация личностно ориентированной ситуации позволяет обучающемуся столкнуться с необходимостью контролировать свои эмоции, справляться с переживаниями, находить собственное решение проблемы.

Модель личностно ориентированной ситуации, по мнению В.В. Серикова, является фактически обобщенным представлением дидактического средства, стимулирующего проявление личностью ее функций в учебном процессе. В состав этого «средства» входят ориентировочная информация, стимулы саморазвития индивида, предметная сфера и стоящая в ней задача, предметно-коммуникативная деятельность (деловое общение), ценностное содержание деятельности и общения, технология организационно-педагогических действий (целеполагание, диагностика, стимулирование, ориентирование и др.) [6].

Важную роль в профилактике интернет-зависимости играет применение в образовательном процессе технологии развития критического мышления, направленной на формирование у обучающихся определённой системы мыслительных и коммуникативных качеств, обеспечивающих эффективную работу с информационным материалом; развитие умений и навыков осуществления мыслительных операций (анализ, синтез, обобщение, абстрагирование, моделирование и т.д.), необходимых как в учебно-познавательной деятельности, так и в повседневных жизненных ситуациях. Основными показателями развития индивида, обучающегося по данной технологии, выступают обеспечение оценочности, открытости для новых идей, наличие собственного оригинального мнения, готовность к рефлексии собственных убеждений [3].

Значительным потенциалом в процессе профилактики интернет-зависимости обладают кейс-технологии, применение которых в образовательном процессе способствует развитию у обучающихся самостоятельного мышления, умения выслушивать и учитывать альтернативную точку зрения, аргументированно высказать свое мнение. С помощью данной технологии обучающиеся имеют возможность проявить и усовершенствовать свои аналитические и оценочные навыки, научиться работать в команде, находить наиболее рациональное решение поставленной проблемы [2].

Выводы. Таким образом, эффективная профилактика интернет-зависимости обусловлена двумя основными факторами – собственной активностью личности, заинтересованной в решении данной проблемы, и комплексом применяемых в образовательном процессе педагогических технологий и методов, обеспечивающих формирование психологических качеств, необходимых для адекватного восприятия информационных потоков, развивающих самостоятельность и критичность мышления, коммуникативные и рефлексивные навыки обучающихся.

Литература:

1. Абрахам Ф. Теория хаоса и Интернет в эпоху постмодерна / Ф. Абрахам, О. Митина, Д. Хьюстон // Компьютерра. 2000. № 28 (357). С. 8-9.
2. Бекоева М.И., Амбалова С.А.Использование кейс-технологий в образовательном процессе вуза // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2016. Т. 5. № 2 (15). С. 22-26.
3. Джиоева А.Р. О дидактическом аспекте технологии развития критического мышления // Мир науки, культуры, образования. 2015. № 4 (53). С. 126-128.
4. Малиева З.К. Применение современных образовательных технологий в профилактике морального отчуждения студентов // Высшее образование в России. 2015. № 10. С. 126-132.
5. Малиева З.К. Педагогическая система профилактики и коррекции морального отчуждения обучающихся в современной высшей школе. Владикавказ: Изд-во СОГУ, 2017. 241 с.
6. Сериков В.В. Развитие личности в образовательном процессе: монография / В.В.Сериков. М.: Логос, 2012. 448 с.
7. Тахохов Б.А. Диалог в образовательном процессе современной высшей школы. Владикавказ, 2014. 179 с.
8. Хадикова И.М., Хадиков З.В. Проблемы влияния информационных технологий на детей / В сборнике: Актуальные проблемы современного образования: опыт и инновации материалы всероссийской

научно-практической конференции (заочной) с международным участием. ответственный редактор А.Ю. Нагорнова. 2016. С. 225-229.
9. Шелехова Л. В. Персонологическая стратегия математического образования будущего учителя: дисс... доктора пед. наук : 13.00.01, 13.00.08 Майкоп, 2012. 338 с.

Педагогика

УДК 796.8

доцент Манышев Владимир Владимирович
Белгородский юридический институт МВД России имени И. Д. Путилина (г. Белгород);
профессор Алексеев Николай Алексеевич
Белгородский юридический институт МВД России имени И. Д. Путилина (г. Белгород);
кандидат педагогических наук Коник Алексей Алексеевич
Белгородский юридический институт МВД России имени И. Д. Путилина (г. Белгород)

ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ ТАКТИКИ ДЕЙСТВИЙ ПРИ ВЕДЕНИИ РУКОПАШНОГО БОЯ

Аннотация. В статье рассматривается тактика ведения рукопашного боя, методы и виды тактических действий, оценка противника. Приводятся особенности формирования профессионально-значимых и морально-волевых качеств, навыков применения боевых приёмов борьбы и обеспечения личной безопасности.

Ключевые слова: тактика, рукопашный бой, подготовительные действия, оценка обстановки, атака, контратака, оборонительные действия.

Annotation. The article deals with tactic actions of hand-to-hand fighting, techniques and methods of tactics, assessment of enemy. It also results the features of forming professional-significant and morally-strong-willed qualities, skills of application of fighting and personal security provision.

Keywords: tactic, hand-to-hand fighting, preparatory acts, assessment of situation, attack, counterattack, defensive actions.

Введение. На протяжении всей истории нашей цивилизации происходили войны и различные конфликты, поэтому становление рукопашного боя во все времена неразрывно связано с развитием общества.

У древних славян под рукопашным боем понималась схватка без оружия, при этом главной целью воина было выполнить боевую задачу и уничтожить противника максимально быстро. В средние века на Руси в Новгороде, Москве, Рязани и Вятки определились четыре направления в кулачном бое, в каждом из которых вырабатывались свои излюбленные приемы.

В разные периоды времени применялись и различные специальные определения, и термины единоборств, так в словаре В.И. Даля даётся следующее понятие рукопашного боя: «Рукопашь, рукопашка, рукопашье (от старославянского «рукопашь» - рука и «пахать» - размахивать), рукопашный бой – драка, схватка, ручной бой холодным оружием или дубинками и кулаками» [1].

Изложение основного материала статьи. В «Военном энциклопедическом словаре» под рукопашным боем понимается: «бой, в котором поражение противника ведется холодным и огнестрельным оружием, а также метанием гранат [2].

В процессе развития в рукопашный бой вносились различные приёмы из многих национальных видов борьбы и других народов мира. В войнах XVIII-XIX веков противоборствующие стороны ведя рукопашный бой, поражали друг друга, холодным оружием и огнём из стрелкового ручного оружия. В русской армии рукопашный бой отождествлялся, прежде всего, со штыковым боем, в таком бою применялся, штык и приклад.

Уже в XX веке с возрастанием эффективности применения огневых средств и плотности боевых порядков масштабные кавалерийские и штыковые атаки стали не эффективны и нецелесообразны. Постоянное совершенствование оружия и внедрение новой техники внесли кардинальные изменения в содержание и тактику рукопашного боя, как разновидности ближнего боя.

Специфика вооруженных конфликтов XXI века, показала, что чрезвычайно возросла роль частей специального назначения, действующих автономно небольшими группами. В ходе выполнения задач подразделениям специального назначения приходится производить захват, как одиночного, так и небольших групп противника с целью пленения, и получения информации. Соответственно в ходе ближнего боя достаточно часто, особенно в случаях неприемлемых для проведения огневого контакта или при отказе (неисправности) оружия, возникает необходимость в проведении рукопашной схватки.

В современных условиях рукопашный бой может возникать как при ведении боевых действии в различных условиях местности и времени, так и при выполнении оперативно-служебных задач. Решающим значением в нём будет решительность, смелость, быстрота действий, взаимная выручка, умелое владение личным оружием, и хорошая тактическая и физическая подготовка.

Федеральный закон «О полиции» даёт право на применение физической силы лично или в составе подразделения (группы), в том числе боевых приемов борьбы, для пресечения преступлений и административных правонарушений, для доставления и задержания лиц, совершивших преступления и административные правонарушения, для преодоления противодействия законным требованиям сотрудника полиции (ст. 20) [3].

Рукопашный бой сотрудников полиции коренным образом отличается от армейского рукопашного боя так, как ограничен действующим законодательством. Если в армейском рукопашном бою главной задачей является выведение из строя, уничтожение противника, то сотруднику полиции, зачастую приходится иметь дело с правонарушителем (вооруженным ножом, кастетом, или иным подручным средством), которого необходимо задержать, по возможности, без причинения серьезных травм, ограничить свободу передвижения, и сопроводить в отдел полиции.

Рукопашный бой является обязательным разделом подготовки сотрудников ведомственных вузов силовых министерств, с учетом их специфики и оперативно-служебной деятельности в программы подготовки включены отдельные разделы рукопашного боя. Специфика рукопашного боя заключается, в том,

что в условиях высокого стресса сотруднику полиции необходимо владеть такими боевыми приемами борьбы и методами силового задержания, которые будут надёжны, эффективны и правомерны в конкретной ситуации.

Особенностями является последовательность проведения действий с защитно-контратакующих с последующим их переводом на задержание и сопровождение. Современный «Рукопашный бой», как разновидность ближнего боя включает в себя четыре взаимосвязанных элемента: применение приемов единоборства без оружия, холодного оружия, подручных средств и огнестрельного оружия.

Тактика рукопашного боя включает в себя.

1. Определение цели ведения рукопашного боя, которая может ставиться заранее при различных видах задержания преступников, или определяться мгновенно при неожиданном нападении для самозащиты. Основной целью ведения рукопашного боя выступает обеспечение фактора внезапности и создание благоприятные условия для проведения боевых приемов борьбы и, в конечном счёте, задержание преступника. При этом цель рукопашного боя определяет все последующие тактические действия. Сотруднику полиции необходимо быстро оценить свои возможности с соответствующими возможностями противника и быть готовым к встрече с любыми неожиданностями.

Цели в рукопашном бою могут достигаться в ходе выполнения тактических действий:

- с использованием техники рукопашного боя, таких как обезоруживание, отражение ударов, задержание, сопровождение противника;
- с использованием физических качеств (силы, быстроты выносливости, ловкости) и волевых качеств (смелости решительности, настойчивости, инициативы, выдержки).

Методами достижения цели в рукопашном бою будут:

- неожиданные действия. Действовать неожиданно или захватывать противника врасплох. Противник, застигнутый врасплох будет находиться в состоянии замешательства и начнёт допускать ошибки. Фактор неожиданности, внезапности действий всегда вынуждает его бороться в невыгодных для него условиях;
- физическое, психическое, техническое тактическое подавление противника, данный метод основан на действиях, которым противник не в состоянии оказать соответствующее им противодействие;
- маскировка, данный метод основан на действиях, выполняемых с целью отвлечения, дезориентации и введения противника в заблуждение относительно своих намерений, физического и психического состояния и может производиться в форме угрозы или вызова. Данные действия производятся для провоцирования соответствующих защитных и атакующих действий противника, и ставят заведомо в выгодное положение сотрудника полиции.

2. Оценка противника (обстановки).

Под оценкой обстановки при ведении рукопашной схватки понимается совокупность всех объективных условий по своевременному выявлению опасных действий и намерений противника с оценкой их последствий для всех возможных вариантов развития ситуации, с выбором наиболее целесообразного варианта ведения боя. При этом достигается существенное снижение рисков личной безопасности сотрудника полиции и возможность эффективного применения боевых приёмов борьбы.

Говоря другими словами, оценка обстановки – это познание сотрудником объективных условий предстоящей рукопашной схватки и нахождение наиболее правильных путей использования этих условий для успешного задержания, и сопровождения правонарушителя в отдел полиции.

При подготовке американских полицейских большое внимание уделяется умениям быстро оценить ситуацию и физические качества любого человека, который приближается к нему. Так в «Правилах для полицейских» указано, что полицейский должен «оценивать человека по мере приближения к нему, решая, сможет ли он задержать его, если это понадобится» [4].

В оценку обстановки (ситуации) входят следующие сведения:

- данные о противнике: количество преступников и его вооруженность, какие есть подручные средства, во что они одеты и обуты;
- место нахождения преступников (улица, помещение, транспорт), их расположение (направление движения), намерения, характер действий, и степень его агрессивности;
- физические и психические качества, физические данные (рост, вес, телосложение противника), по поведенческим признакам степень готовности к ведению рукопашного боя и нервно-психическое состояние (в состоянии алкогольного или наркотического опьянения);
- по внешним признакам манере держаться, осанке, мимики лица и взгляда, проявления нервозности нарастания агрессивности тона речи можно определить наличие скрытых намерений, а также его (их) техническую подготовленность (стойка, изготовки, хваты и перехваты ножа, специфические признаки присущие преступникам и спортсменам. В случаях, если у преступника имеется какое-либо спрятанное оружие, он может прикасаться к тому месту в одежде, где оно спрятано, неосознанно ощупывая его, и занимать при этом положение, облегчающее использование этого оружия;
- сведения об условиях ведения рукопашного боя, факторы, затрудняющие или облегчающие бой условия видимости (направление лучей солнца), в ночное время возможность использования освещения;
- возможность использования подручных средств;
- наличие поблизости посторонних людей;
- наличие сообщников, потенциальных противников или недоброжелателей;
- оцениваются свои силы, собственные возможности, численность личного состава опыт и слаженность наряда (подразделения), наличие оружия, специальных средств;
- оценивается состояние погоды, время суток и года атмосферные условия и их влияние на действия преступников и своих сил.

Опыт задержания правонарушителей (57% случаев) показывает, что у подготовленного полицейского навык оценки их намерений, позволяет им распознать технико-тактическое содержание действий правонарушителя еще в положении статики. Молодым сотрудникам ППС это удается в (33% случаев), как правило, только после того, как правонарушитель начал производить определенное движение (действие).

Поэтому перед задержанием (применением боевых приемов борьбы) сотруднику полиции необходимо уметь быстро оценивать сложившуюся ситуацию, степень угрозы информацию о противнике и обстановке, в которой придется вести рукопашный бой. Это позволит с высокой степенью достоверности прогнозировать степень опасности действий преступника, сократит риск внезапного нападения, и применение оружия. В

зависимости от ситуации оценка обстановки и сбор информации в различных условиях может производиться более тщательно, так при действиях группы захвата в специальных операциях быть по времени относительно длительным, а в условиях при самозащите от внезапного нападения может быть крайне скоротечным.

На основе оценки обстановки и анализа информации выбираются наиболее целесообразные в конкретных условиях тактические действия, направленные на задержание правонарушителей (преступников).

При ведении рукопашной схватки может применяться разведка боем, которая даёт более четкие представления о возможностях противника (стойка, умение атаковать, защищаться и маневрировать).

В соответствии с изложенным, целью данного исследования были изучение методов задержания преступников в рукопашном бою, умений быстро оценивать противника и применять боевые приемы борьбы в конкретной ситуации.

В проведённом исследовании для изучения степени быстроты сотрудника полиции по оценке противника, была разработана анкета, для изучения различных видов тактических действий при ведении рукопашного боя. В ходе первого этапа исследования был проведён опрос 128 сотрудников полиции, (большинство опрашиваемых прослужили в органах внутренних дел от 7 лет до 15 лет) направляемых в Северокавказский регион для выполнения оперативно-служебных задач. Анализ результатов опроса показал, что на выбор тактических действий при ведении рукопашного боя в различных условиях значительное влияние оказывают их уровень профессиональной подготовки и опыт участия в задержании преступников.

Так при задержании преступника, в условиях внезапного нападения и скоротечности ситуации часть сотрудников (57%) не своевременно смогла выявить опасные действия и его намерения, а также правильно оценить возможные варианты развития ситуации, и соответственно выбрать наиболее целесообразный вариант задержания.

У некоторых сотрудников (36%) вызывает трудность задержание правонарушителей в ограниченном пространстве. Это говорит о том, что необходимо больше уделять время на отработку вопросов по использованию подручных средств, в зданиях (двери, лестницы, перила, углы стен), в поездах (двери купе, поручни, задержание в коридоре вагона и в тамбуре). Такие ошибки снижают эффективность, а в некоторых случаях делает невозможным применения боевых приемов борьбы.

Разработанная анкета включала в себя ряд блоков, каждый из которых имел определенные цели и задачи. В таблицу 1 были включены вопросы, отражающих психическую и физическую готовность сотрудников органов внутренних дел применить физическую силу лично или в составе подразделения (группы).

Таблица 1

Ситуация применения физической силы лично или в составе подразделения (группы), в том числе боевых приемов борьбы

№ п/п	Ход анализа экстремальной ситуации	Вопросы
1.	Цели действий	Последовательность их достижения?
2.	Оценка ситуации (обстановки)	Что, где в какое время происходит? Степень опасности преступника? Кому грозит опасность? Возможные последствия? Данные о преступниках: - количество преступников; - физические и психические качества, степень готовности к ведению рукопашного боя; - по внешним признакам техническую подготовленность (стойка, изготовки, хваты и перехваты ножа); - наличие поблизости посторонних людей; - наличие сообщников; - намерения, характер действий, степень его агрессивности и боеспособности. Свои силы: - численность личного состава опыт и слаженность; - наличие оружия, специальных средств; - какие есть подручные средства.
3.	Выбор метода, и способа действий	Какие действия предпринять наступательные (ударные и контрударные), оборонительные (защитные) и комбинированные действия?
4.	Принятие решения	Как предотвратить последствия? Каков запас времени?
5.	По окончанию разбор действий и оценка результата	Сколько времени затрачено на задержание? Насколько эффективны были действия, на что обратить внимание? Какие были допущены ошибки? Были ли риски личной безопасности? Как действовать в следующий раз? Были ли нарушения мер безопасности?

Практический опыт задержания правонарушителей показывает, что в состоянии агрессии человек не адекватно оценивает, как свои действия, так и действия сотрудников полиции, как правило, ведёт себя эмоционально, причем, чем больше эмоций, тем меньше в этом поведении будет разумности, а это значит, что он будет допускать ошибки в своих действиях. Сотрудник полиции, используя эти ошибки, может изменить ситуацию в свою пользу. В некоторых случаях неспособность сотрудником полиции правильно и до конца провести прием самбо для удержания либо конвоирования правонарушителя, только активизирует его агрессию.

Тактические действия в рукопашном бою подразделяются на: подготовительные, наступательные (ударные и контрударные), оборонительные (защитные) и комбинированные действия. Практичная и по-настоящему эффективная тактика рукопашного боя может быть только комбинированной. Неправильный подбор тактических действий сотрудником полиции в конкретной схватке (бое) обрекает его на поражение. Тактические действия будут зависеть от того в какой ситуации придется действовать в каждом конкретном случае: в составе патруля (группы захвата) для задержания опасного вооруженного преступника, при нападении группы преступников, вооруженных ножами, или защищаться от невооруженного нетрезвого хулигана.

Эффективность тактических действий необходимо оценивать, с какой надёжностью сотрудник полиции приводит правонарушителя в состояние, не позволяющее ему продолжать активное сопротивление. В различных ситуациях при неожиданных или неопределенных действиях противника в ходе рукопашного боя, тактика его ведения может меняться и переходить из одних действий в другие. Поэтому определяющим фактором в ходе рукопашной схватки главным будет умение навязать противнику свой план ведения боя, перехватить инициативу.

Подготовительные действия сотрудника полиции предшествуют нападению и обороне и направлены на получение данных о противнике его уровне подготовленности, физических качествах, а также с помощью проведения обманных действий сокрытие своих замыслов по проведению задержания.

Наступательные (ударные и контрударные) действия направлены на проведение атаки или контратаки. Практика показала, что рукопашный бой динамичен и скоротечен, как правило, он длится не более одной - двух минут. Для достижения победы в рукопашной схватке, проведение атаки является лучшим тактическим средством единоборства. Главная задача с первых секунд схватки перехватить инициативу у противника, действовать решительно и внезапно, непрерывно атакуя, не давая ему никаких шансов провести эффективные контратакующие действия. Успех атаки будет зависеть от умения маневрировать и удержания дистанции между сотрудником и правонарушителем. При этом необходимо учитывать, что чем короче боевая дистанция, тем быстрее и незаметнее удар будет доходить до противника и тем сложнее ему будет защититься от него. Только навязав свою волю противнику и владея инициативой, сотрудник полиции сможет эффективно использовать свои физические, тактические и технические способности.

Проведение контратаки возможно в тех случаях, когда сотрудник полиции уверенно владеет защитными приёмами в виде блоков, уклонов, нырков, уходов, подставок, ложных выпадов, активно передвигаясь, создаёт себе выгодные положения в процессе боя для эффективного применения приёмов борьбы. Проводя контратаку, сотрудник должен уметь оперативно ориентироваться в быстро меняющейся обстановке и перемещаться, маневрируя предельно быстро. Контратака проводится на любой дистанции, при этом, чтобы раскрыть защиту противника используются ложные атаки, или тактический приём выжидание вызывая этим противника на атаку. Используя любую оплошность противника необходимо воздействовать на его наиболее уязвимые места с последующим проведением болевого приёма или броска.

При проведении оборонительных действий необходимо грамотно сочетать защитные действия с маневрированием и передвижением, таким образом, чтобы нападающие мешали друг другу. В этих случаях служебная практика показала, что необходимо использовать отвлекающие факторы, так при маневрировании вынудить преступника развернуться таким образом, чтобы ему в глаза бил свет или ветер дул пыль, при перемещениях прикрывать свои фланги и тыл объектами местности, затруднить преступнику использование подручных предметов.

Активное сближение и выбор дистанции рукопашного боя с противником позволяет занять сотруднику наиболее выгодное положение (позицию) по отношению к нему (таблица 2).

Это обеспечит возможность визуального наблюдения за секторами возможного нападения противника, кроме этого, это даст возможность использовать подручные средства, в зданиях двери, лестницы, перила, стены (углы стен). Выгодная позиция даёт возможность использовать направление освещения. А всё это вместе в последующем даёт возможность перейти в контратаку.

Таблица 2

Наиболее выгодная дистанция в различных критических ситуациях рукопашного боя

№ п/п	**Наименования средств и ударов**	**Дистанция атаки (рукопашного боя)**
1.	Нож, палка	Средняя 1-2 шага.
2.	Пистолет	Средняя 1-2 шага.
3.	Ружьё, карабин	Средняя 1-2 шага.
4.	Подручные средства	Ближняя 0,5-1 шаг.
5.	Удары руками и ногами	Ближняя 0,5-1 шаг. С этой дистанции можно нанести короткие удары руками, коленями, выполнить захват, произвести бросок. Средняя дистанция, с которой можно нанести удар ногой, рукой, не делая при этом шага. Дальняя — дистанция, с которой можно нанести удар ногой или рукой с подшагом или выпадом вперед.
6.	Борьба с применением захватов	Вплотную до 0,5 шага.

Оборонительные (защитные) действия уклон, блок, подставка направлены на проведение защиты с последующим переходом в контратаку. Данные действия применяют в случаях, когда нет возможности проведения атакующих действий. При ведении рукопашной схватки, как в составе группы, так и индивидуально необходимо постоянно контролировать окружающую обстановку, чтобы избежать нападения сообщников задерживаемого лица.

Не маловажными для решения тактических задач будут действия сотрудника полиции по маскировке, которые проводятся с целью скрыть от противника свои истинные намерения, подготовленность и вызвать его ответную реакцию.

Выводы:

1. Главным в методике обучения рукопашному бою сотрудников полиции должен быть реализован принцип силового доминирования, под которым понимается активная наступательная направленность ведения боя.

2. Планируя задержание необходимо оперативно оценивать сложившуюся ситуацию и «привязывать бой» к условиям местности, что позволит использовать все имеющиеся доступные средства для задержания противника и обеспечения личной безопасности.

3. Основной целью применения специальных мер воздействия в случаях совершения активных противоправных действий является правомерное и эффективное пресечение противоправного деяния.

Таким образом, раздел физической подготовки сотрудников полиции – «Боевые приемы борьбы» развивает и совершенствует специальную выносливость, ловкость и быстроту, воспитывает необходимые морально-волевые качества смелость, решительность, инициативу и находчивость, формирует профессионально-значимые и морально-волевые качества, навыки, применения боевых приёмов борьбы и обеспечения личной безопасности необходимые для достижения победы над противником в условиях оперативно-служебной деятельности.

Литература:

1. Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка. – М.: – Издательство ИДДК, 2004.
2. Военный энциклопедический словарь (ВЭС) – М.: Военное издательство, 2007.
3. Федеральный закон Российской Федерации от 7 февраля 2011 г. № 3-ФЗ «О полиции».
4. Рубинштейн Д. Раздел 4. Перевод № Д-10853. М.: Всесоюзный центр переводов, 1982.

Педагогика

УДК 378.147.88

кандидат педагогических наук, доцент Марфусалова Венера Петровна
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Северо-Восточный федеральный университет имени М. К. Аммосова» (г. Якутск);
кандидат педагогических наук, доцент Колпакова Августина Петровна
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Северо-Восточный федеральный университет имени М. К. Аммосова» (г. Якутск)

СОЗДАНИЕ УСЛОВИЙ ДЛЯ УСПЕШНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ШКОЛЫ С РОДИТЕЛЯМИ

Аннотация. В статье рассматривается проблемы взаимодействия между субъектами образовательного процесса – классным коллективом, учителями и родителями. Отмечается, что родители имеют преимущественное право в воспитании детей. При этом образовательная организация должна выступать создавать условия для усиления психолого-педагогических функций в процессе образования детей в начальной школе. Авторы раскрывают особенности проектной деятельности в процессе взаимодействия классного коллектива, учителей и родителей.

Ключевые слова: образование, школа, учитель, родители, классный коллектив, субъект, взаимодействие, воспитание, проект, функции, совершенствование, общение.

Annotation. The article deals with the problems of interaction between the subjects of the educational process - a class team, teachers and parents. It is noted that parents have a preferential right in the upbringing of children. At the same time, the educational organization should act to create conditions for strengthening the psychological and pedagogical functions in the process of educating children in elementary school. The authors reveal the features of the project activity in the process of interaction of the classroom team, teachers and parents.

Keywords: education, school, teacher, parents, class team, subject, interaction, education, project, functions, improvement, communication.

Введение. Усиление воспитательной функции образовательного учреждения обуславливает необходимость улучшения форм и способов взаимодействия школы и семьи, педагогов и родителей. Такое педагогическое взаимодействие в условиях школьного образования предполагает комплексный подход, охватывающий также психолого-социальное взаимодействие, и определяться целями развивающего характера по отношению к персонам взаимодействия. При этом цели такого взаимодействия могут осмысливаться в различной уровни восприятия и понимания каждым из субъектов. В «Законе об образовании» отмечается, что родители имеют преимущественное право на обучение и воспитание детей перед всеми другими лицами. Они обязаны заложить основы физического, нравственного и интеллектуального развития личности ребенка. Органы государственной власти и органы местного самоуправления, образовательные организации оказывают им помощь в воспитании детей, охране и укреплении их физического и психического здоровья, развитии индивидуальных способностей и необходимой коррекции нарушений их развития [2, глава 4, статья 4]. При осуществлении системы взаимодействия учителей, родителей и обучающихся в современном мире явились проблемы, связанные с тем, что большая часть родителей оказалась не готовой к форме сотрудничества и взаимодействия с учителем для решения вопросов общественного и психологического становления личности в начальной школе.

Между тем, педагогическое взаимодействие – одно из главных представлений педагогики и научный принцип, лежащий в ядре формирования личности. Система взаимодействия педагогов, родителей и обучающихся как элемент единой системы обучения и воспитания ребенка рассчитывает основание единой программы работы с родителями, снабжающей организацию целенаправленного процесса овладения социальными нормами жизнедеятельности субъектов образовательного процесса в социокультурном и профессиональном пространстве и развитие компетенций в предназначенных формах образовательной делу. В этом процессе неоценима роль родителей в развитии социальных и коммуникативных качеств, в выявлении и развитии персональных способностей и задатков своих детей [3, с. 19-22].

Цель исследования: создать педагогические условия педагогического взаимодействия между классным коллективом, учителем и родителями в начальной школе.

Задачи исследования:

- рассмотреть основы педагогического взаимодействия в начальной школе;
- проанализировать особенности организации педагогического взаимодействия между классным коллективом, учителем и родителями в начальной школе;
- разработать структуру и содержание социально – культурной программы.

1. **Методы исследования**: изучение и анализ научной литературы по теме исследования, анкетирование, педагогическое наблюдение, опытно – экспериментальная работа, тестирование, статистическая разработка экспериментальных данных.

Анализ федерального государственного общеобразовательного стандарта для начальных классов, внеклассных мероприятий, проблем взаимодействия родителей, учителей и классного коллектива привела к необходимости разработки культурно-социального проекта «Семья и школа». Задачи работы по формированию педагогической культуры родителей:

-повысить уровень психологической грамотности родителей,

-помочь созданию образовательного пространства, которое объединит усилия школы и родителей для сопровождения личностного и возрастного развития ребенка.

Модель педагогического культурно – социального проекта «Семья и школа» состоит из следующих компонентов:

2. Целевой компонент – формирование культурно – социального проекта «Семья и школа».
3. Мотивационный компонент – поиск путей совместного воспитания обучающихся в условиях начальной школы.
4. Содержательный компонент – представлен взаимосвязанными компонентами, представленными следующими структурными блоками: час общения, мини-кружки, мероприятие, увлекательная переменка, культурные экскурсии, трудовые десанты и итоговый отчет.
5. Процессуальный компонент – это основная часть педагогического проекта, системы, включающий принципы внеклассной работы, педагогические технологии.
6. Результативный компонент предполагает активное педагогическое взаимодействие между классным коллективом, родителями и учителями.

Приоритетом организации работы с родителями становится сотрудничество, а орудием – общение.

Общение проходит в процессе живого взаимодействия всех субъектов образовательного процесса:

-лекция – диалог, беседа, где условием творческой активности слушателей является индивидуальный подход;

-дискуссия – “круглый стол”, совместное обсуждение какой – либо проблемы;

-исследование – получение знаний на исследовательской основе с применением различных схем организации (встреча с проблемой, эвристические вопросы, интересные задания);

-психологические тренинги, игры (ситуативно-ролевые, разогревающие и т.д.);

-диагностика, рефлексия (тесты, опросники, задания).

Использование активных методов взаимодействия с родителями ставит родителей в позицию участников образовательного процесса, проясняются родительские ожидания, представления, тревоги и страхи. В то же время имеют диагностическую функцию, носящую неочевидный характер.

Чтобы укрепить сотрудничество школы и семьи, необходимо стремиться разнообразить формы и методы взаимодействия. Тогда родители осознают важность своего влияния на развитие личности ребенка, учатся содействовать его гармоничному развитию, активно сотрудничают со школой. Также участие родителей в жизни школы влияет на развитие образования в целом, расширяя состав участников образовательного процесса, ответственных и лично заинтересованных в его положительном итоге, способствуют подъёму престижа родителей в семье, повышает самооценку учащихся, чьи родители уважаемы и востребованы в школе, что, бесспорно, способствует сближению взрослых и детей [4, 5, 6].

Выводы. Результаты исследования свидетельствуют о том, что развитие уровня педагогического взаимодействия родителей со школой и повышение уровня педагогической культуры – сложный, длительный процесс, который требует комплексного воздействия.

Таким образом, развитие педагогического взаимодействия классного коллектива, учителя и родителей в начальной школе будет более эффективным, если:

- раскрыта сущность понятия педагогического взаимоотношения классного коллектива, учителя и родителей,
- изучены особенности разработки социально-культурной программы по развитию педагогического взаимодействия и повышения уровня педагогической культуры родителей,
- отобраны подходящие условия для формирования взаимоотношения между классным коллективом, учителем и родителями,
- разработана методика формирования и реализации социально-культурной программы по развитию педагогического взаимодействия и повышения уровня педагогической культуры родителей.

Результаты исследования свидетельствуют о том, что развитие уровня педагогического взаимодействия родителей со школой и повышение уровня педагогической культуры – сложный, длительный процесс, который требует комплексного воздействия.

Литература:

1. Гиппенрейтер Ю. Б. Большая книга общения с ребенком. / Ю.Б. Гиппенрейтер. – М.: Издательство АСТ, 2016. – 496 с.
2. Закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ. – М.: ТЦ Сфера, 2014. – 192 с.
3. Педагогическое сопровождение семейного воспитания: Программы родительского всеобуча. / Под. ред. О.И. Волжиной. – СПб.: КАРО, 2005. С. 19-22.
4. Прокопьева М.М. Система самоорганизации семьи, Якутск: Издательский Дом СВФУ, 2018. – 332 с.
5. Успех. Советы для родителей / Н. О. Березина, О. Е. Веннецкая, Е. Н. Герасимова и др.; науч. рук. ПМК «Успех» А. Г. Асмолов; рук. авт. коллектива ПМК «Успех» Н. В. Федина. – М.: Просвещение, 2012. – 143 с.

6. Шмидт В.Р. Психологическая помощь родителям и детям: тренинговые программы. – М.: ТЦ Сфера, 2007. – 256 с.

Педагогика

УДК 372.851:378.147

кандидат физико-математических наук, доцент Матвеев Семен Николаевич
Набережночелнинский институт (филиал) федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования
«Казанский (Приволжский) федеральный университет» (г. Набережные Челны);
кандидат педагогических наук Антропова Гюзель Равильевна
Набережночелнинский институт (филиал) федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования
«Казанский (Приволжский) федеральный университет» (г. Набережные Челны)

О НЕКОТОРЫХ МЕТОДИЧЕСКИХ ВОЗМОЖНОСТЯХ ПРИМЕНЕНИЯ КОМПЬЮТЕРНОЙ СИСТЕМЫ МОДЕЛИРОВАНИЯ «ЖИВАЯ ГЕОМЕТРИЯ»

Аннотация. В работе рассматриваются возможности компьютерной системы моделирования «Живая геометрия» в решении задач с параметрами в рамках реализации межпредметных связей школьных курсов математики и информатики. Анализируются принципы применения этой системы в решении некоторых типов алгебраических задач, таких как систем уравнений и неравенств с параметрами, а также задач с параметрами, нацеленных на основные характеристики функции. Описаны возможности и недостатки реализации этой системы в решении некоторых видов задач конструктивной геометрии. Приведенные примеры указывают, что реализация компьютерной поддержки в решении математических задач позволяет учащимся прийти к более глубокому пониманию изучаемого раздела математики, при этом информатика выступает как вспомогательный инструмент формирования учебно-познавательных компетенций. Акцентируется то, что обращение к компьютерной системе моделирования нацелено, прежде всего, на поиск алгоритма, способа решения математической задачи, а также на проверку полученного решения. Описанный подход эффективно реализуется в рамках подготовки к единым государственным экзаменам по математике и может относиться к элементам активизации межпредметных связей математики и информатики и способов формирования метапредметных компетенций.

Ключевые слова: информационные технологии обучения, конструктивная задача, геометрическое место точек плоскости, параметр, учебный процесс, межпредметные связи, компетенции.

Annotation. The work deals with the possibilities of the computer simulation system «The Gejmeter's Sketchpad» in solving problems with parameters within the framework of the implementation of intersubject connections of school mathematics and computer science courses. The principles of application of this system in solving certain types of algebraic problems, such as systems of equations and inequalities with parameters, as well as problems with parameters aimed at the basic characteristics of the function are analyzed. The possibilities and shortcomings of the implementation of this system in the solution of certain types of problems of constructive geometry are described. These examples indicate that the implementation of computer support in solving mathematical problems allows students to come to a deeper understanding of the studied section of mathematics, while computer science acts as an auxiliary tool for the formation of educational and cognitive competencies. It is emphasized that the appeal to the computer modeling system is aimed primarily at finding an algorithm, a method for solving a mathematical problem, and also for verifying the solution obtained. This approach is effectively implemented in preparation for unified state examinations in mathematics and can relate to elements of activization of intersubject connections of mathematics and informatics and ways of forming meta-subject competencies.

Keywords: informational technologies of instruction, constructive problem, geometrical place of points of a plane, parameter, educational process, intersubject communications, competences.

Введение. Системно-деятельностный и компетентностый подход в преподавании естественнонаучных дисциплин, в частности математики, через формирование универсальных учебных действий (УУД) требует достаточно оригинального, универсального метода формирования планируемых результатов с привлечением различных технологий. В настоящее время проблема использования информационно коммуникационных технологий (ИКТ) в образовании широко обсуждается в педагогическом сообществе. Заметим, что вопросам технологий и информатизации образования посвящены многие диссертационные исследования, статьи, пособия в том числе [1, 2].

Изложение основного материала статьи. Учитывая процесс информатизации современного общества и соответственно образования, в статье рассмотрим некоторые возможности решения педагогических задач за счет использования ИКТ. Использование таких технологий является основой эффективности умственной деятельности человека. Информационные технологии обучения, с разумным привлечением специальных компьютерных систем и программного обеспечения, являются необходимым инструментом на современном этапе информатизации образования. Важно и то, что эффективность информационных технологий зависит, прежде всего, от содержания разработанной системы учебно-практических заданий и соответствующего выбора компьютерной системы моделирования. Поэтому актуальной представляется задача разработки соответствующей эффективной системы учебно-практических и учебно-познавательных заданий как в курсе школьной, так и высшей математики.

Отметим, что большинство предлагаемых систем разного уровня сложности обладают достаточными возможностями в реализации принципа наглядности на уроках математики и являются инструментами ускорения образовательного процесса. Очевидно, что современные математические пакеты многообразны, большинство которых доступны широкому кругу пользователей, в том числе и преподавателям. Выбор программного пакета осуществляется преподавателем с учетом уровня знаний пользователей и сложности решаемых математических задач. При этом выбранное программное обеспечение должно быть сравнительно удобным в моделировании широкого класса математических задач и позволяло бы решать эти задачи максимально приближенно к традиционному способу [3]. Исходя из подобных требований наиболее

целесообразным является выбор свободно распространяемого программного обеспечения, т.к. его использование для учебного процесса привлекательнее по многим критериям в сравнении с коммерческим. В нашем случае предполагаемая система должна базироваться на знаниях школьного курса математики и информатики, выступать как вспомогательный инструментарий в решении математических задач.

В качестве такой системы нами взята компьютерная система моделирования «Живая геометрия» (The Gejmeter's Sketchpad) [4]. Эта система достаточно широко используется учителями математики лишь как достойный простой инструмент интерактивной геометрии. Однако имеются возможности её привлечения для решения более сложных задач. Приведем примеры применения этой системы в решении задач с параметрами, которые относятся к наиболее сложным, предлагаемым как на едином государственном экзамене (ЕГЭ), так и на дополнительных конкурсных экзаменах в вузы. Включение данных заданий в материалы ЕГЭ весьма не случайно, так как с их помощью у учащегося проверяются навыки владения формулами элементарной математики, знание методов решения уравнений и неравенств, уровень логического мышления и математической культуры. Тем не менее, стоит отметить тот факт, что решению задач с параметрами в рамках школьного курса математики уделяется недостаточно времени. Поэтому большинство учащихся либо вовсе не решают эти задачи, либо приводят не рациональные решения. Причиной этого является, в том числе, и отсутствие в школьных учебниках рациональной системы заданий по этой теме. В качестве трудностей решения задач с параметрами можно выделить и то, что наличие параметра требует нестандартного анализа и исследования различных случаев, при использовании каждого из которых методы решения существенно отличаются друг от друга. В связи с этим необходимо учащимся предоставить вспомогательный инструментарий, который подскажет рациональный способ решения предлагаемой задачи. В качестве примеров рассмотрим несколько задач [5].

Найдите все значения параметра a, при которых система уравнений $\begin{cases} x^2 - 8x + y^2 + 4y + 15 = 4|2x - y - 10|, \\ x + 2y = a \end{cases}$ *имеет более двух решений.*

Очевидно, что геометрия этой системы представляется набором фигур на координатной плоскости, а именно пересечением частей линий второго порядка с пучком параллельных прямых. Пучок параллельных прямых определяется набором значений параметров. Здесь нахождение искомых значений параметра требует решения некоторых задач аналитической геометрии, что затруднительно для учащихся. В разрешении подобных затруднений проявляются возможности выбранной компьютерной системы моделирования. Следует отметить, что обращение к компьютерной системе моделирования нацелено, прежде всего, на поиск алгоритма, способа решения математической задачи, а также на проверку полученного решения.

Обращение к системе моделирования предполагает поэтапное построение модели, например, для приведенной задачи можно придерживаться следующей схемы:

1. Раскрыть модуль. Используя инструментарий системы «Живая геометрия» построить полученные линии на координатной плоскости (см. рис. 1).

Очевидно, что раскрытие модуля приводит к уравнениям двух окружностей: $(x-8)^2 + (y+4)^2 = 25$;. Отметив их центры, строим окружности радиусом 5. Воспользовавшись в меню «Измерения» командой «Уравнение» определяем уравнения построенных фигур. Раскрытие модуля предполагает работу с дугами окружностей на задаваемых полуплоскостях.

2. Выбрать в меню «Графики» и построить график функции $f(y) = -2y + a$ с привлечением команды «Значения» нового параметра *a* (при этом параметру можно придать любое значение, например, 1).

3. Правой кнопкой мышки кликнув на значение параметра в контекстном меню, запустить команду «Анимация параметра».

Таким образом, динамика чертежа позволяет наглядно продемонстрировать приближение параметра к искомым значениям: $(-5\sqrt{5};\ -5]\ \cup [5;\ 5\sqrt{5})$.

Возможности анимации параметра могут быть применены не только к решению систем графическим способом, но и ко многим типам задач с параметрами, например, к задачам, где требуется (аналитическое решение) исследование функции с целью выявления ее элементарных свойств.

Рассмотрим предлагаемую задачу [5]. *Найдите все значения параметра a, при каждом из которых множество значений функции* $y = \dfrac{\sqrt{a+1} - 2\cos 3x + 1}{\sin^2 3x + a + 2\sqrt{a+1} + 2}$ *содержит отрезок* [2; 3].

Произведя построения, с привлечением команды «Значения» нового параметра *a,* получим график заданной функции. Воспользовавшись командой «Анимация параметра» находим график заданной функции для различных значений искомого параметра *a*. Анализ чертежа показывает, что функция непрерывна на всей числовой прямой при любых значениях параметра *a*. Значит, непрерывность функции должна быть обоснована и учитываться в решении предложенной задачи. Таким образом, используя построенную модель с учетом непрерывности заданной функции, искомые значения параметра определяются решением системы $\begin{cases} y(x,a) = 2, \\ y(x,a) = 3. \end{cases}$

С другой стороны, построение диаграммы анимации параметра позволяет наглядно продемонстрировать искомое значение параметра: условие $a = -1$ равносильно условию тому, что $y(x) = 3$.

Приведем приложение рассматриваемой системы моделирования в решении неравенств с параметрами на следующем примере.

Найдите все значения параметра a, при которых в множестве решений неравенства $x + \sqrt{x^2 + 4ax} > 2$ *содержится отрезок [-2;-0,5].*

Компьютерная система моделирования «Живая геометрия» позволяет построить след графика функции при анимации параметра. Графический анализ анимации значения параметра функции $f(x) = x + \sqrt{x^2 + 4ax - 2}$ на заданном отрезке [-2;-0,5] приводит к ответу, что $a < -3$.

Рассмотрим случай, когда каждое уравнение содержит один и тот же параметр. *При каких а система* $\begin{cases} 1 + a = ay - 4x, \\ 3 + a = (6 + a)x + 2y \end{cases}$ *не имеет решений?*

Известно, что всякое линейное уравнение от двух переменных представляет на координатной плоскости прямую. Значит, соответствующие преобразования с использованием компьютерного моделирования приводят к определению значения параметра, при которых прямые окажутся параллельными. Совершив ответствующие алгоритмы описанной схемы можно получить наглядное представление предложенной задачи. Анализ полученной модели указывает, что значение искомого параметра равно $a = -4$. Это значение, при котором достигается параллельность прямых, то есть при таком значении параметра система не совместна.

Из приведенных примеров видно, что выбранный метод моделирования позволяет аппроксимировать искомые параметры достаточно широкого класса задач, предлагаемых в школьном курсе математики. Принципиальные возможности систем моделирования являются эффективным инструментом конструирования интегрированных уроков математики и информатики и осуществления межпредметной связи путем наполнения математическими задачами уроков информатики [6, 7].

Также имеется возможность применения рассматриваемой системы в решении задач конструктивной геометрии. В частности такие программы как «Живая геометрия», «Cabri», «Maxima» могут быть использованы в построении некоторых геометрических мест точек плоскости, которые представляют основу решения задач на построение методом пересечения. Однако, реализация этого метода затруднительна в системе «Живая геометрия» в том числе и потому, что геометрические места точек плоскости, построенные командой «Живой след» не определяются аналитически, то есть система не определяет уравнения таких кривых. Но, тем не менее, построения, определяемые некоторыми числовыми значениями (такими как периметр, площадь и т.д.) успешно реализуются командами «След» и «Анимация». Также инструменты этой системы могут быть задействованы в изучении таких разделов как «Конструктивная геометрия и методы изображений» в курсе высшей геометрии. Возможности реализации в этой системе преобразований, таких как параллельный перенос и осевая симметрия, гомотетия позволяют производить некоторые построения с помощью линейки и циркуля методом преобразований. С этой точки зрения приведем для наглядности реализацию следующей задачи раздела конструктивной геометрии.

Дан треугольник ABC. На сторонах AB, BC и CA построить точки M,N,P соответственно так, треугольника MNP был минимальным.

Произведя необходимые построения с использованием перечисленных команд «След» и «Анимация» возможна реализация на координатной плоскости модели заданной задачи на построение. Динамика такого чертежа позволяет наглядно продемонстрировать приближение периметра к искомому значению при изменении положения точек *M,N,P.* Можно убедиться что, анимация отмеченных точек *M,N,P* на сторонах треугольника позволит добиться наименьшего значения периметра треугольника *MNP* в том, случае, когда он становиться ортоцентрическим к заданному треугольнику *ABC.*

Выводы. Из приведенных примеров видно, что насколько многогранны и глубоки межпредметные связи математики и информатики. Предложенная компьютерная поддержка в решении математических задач позволяет учащимся прийти к более глубокому пониманию изучаемого раздела математики, при этом информатика выступает как инструмент формирования учебно-познавательных компетенций. Таким образом, интегрированные уроки по математике и информатике являются базой реализации современных технологий обучения, инструментом в решении проблем разобщенности, оторванности друг от друга предметов. Рассмотренный в статье подход также эффективно реализуется в рамках подготовки к ЕГЭ.

Литература:

1. Красильникова В.А. Использование информационных и коммуникационных технологий в образовании: учебное пособие. Оренбург, 2012. – 291 с.
2. Захарова И. Г. Информационные технологии в образовании: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2003. – 192 с.
3. Матвеев С.Н., Антропова Г.Р. Организация спецкурса по геометрии средствами информационных технологий (в подготовке бакалавров) / Матвеев С.Н., Антропова Г.Р. // Мир науки. – 2017. – Том 5, №2. – Режим доступа: http://mir-nauki.com/PDF/33PDMN217.pdf.
4. The Geometer's Sketchpad (русская версия «Живая геометрия») [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.keypress.com.
5. ЕГЭ-2018: Математика. Профильный уровень: типовые экзаменационные варианты: 36 вариантов / под ред. И.В. Ященко.– М.: Изд-во «Национальное образование», 2018. – 256 с.
6. Матвеев С.Н., Сиразов Ф.С. Использование системы компьютерной алгебры Maxima в изучении конечных проективных прямых / Матвеев С.Н., Сиразов Ф.С. // Высшее образование сегодня. 2015. №2. С. 72-75.
7. Костин А.В., Костина Н.Н., Миннегулова Е.О. Использование имитационных технологий при подготовке будущих учителей // Интернет-журнал «Мир науки» 2016, Том 4, номер 1 / [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://mir-nauki.com/PDF/19PDMN116.pdf.

УДК: 378.2

кандидат психологических наук, доцент Медведева Елена Юрьевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени К. Минина» (г. Нижний Новгород);
магистрант Берсенёва Татьяна Александровна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина»

ИЗУЧЕНИЕ СОСТОЯНИЯ СЛОГОВОЙ СТРУКТУРЫ СЛОВА У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ

Аннотация: В статье представлена методика обследования слоговой структуры слова и предпосылок ее формирования, результаты экспериментального исследования и анализ уровня сформированности слоговой структуры слова у детей старшего дошкольного возраста с нормальным речевым развитием и общим недоразвитием речи 3 уровня речевого развития.

Ключевые слова: слоговая структура слова и предпосылки её формирования, методика обследования слоговой структуры слова, общее недоразвитие речи, экспертные оценки.

Annotation. The article presents a methodology for examining the syllable structure of the word and the prerequisites for its formation, the results of experimental research and analysis of the level of formation of the syllable structure of the word in children of senior preschool age with normal speech development and general underdevelopment of speech 3.

Keywords: syllable structure of the word and the prerequisites of its formation, methods of examination of the syllable structure of the word, general speech underdevelopment, expert assessments.

Введение. Следуя цели изучения состояния слоговой структуры слова у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи 3 уровня речевого развития (далее – ОНР, 3 уровня) и их сверстников, не имеющих речевых нарушений, перед нами были поставлены задачи:

1) отобрать оптимальные способы изучения состояния слоговой структуры слова у дошкольников;
2) провести сравнительный анализ особенностей и уровня сформированности слоговой структуры слова у старших дошкольников с ОНР и их сверстников с нормальным речевым развитием.

Исследование проводилось на базе логопедического кабинета МБДОУ д/с «Колосок» п. Ждановский.

Всего было обследовано 60 детей старшего дошкольного возраста. В эксперименте участвовали 30 детей с ОНР, 3 уровня и 30 детей, не имеющих речевых нарушений.

Экспериментальную группу составили дети с ОНР. Контрольную группу исследования составили дети, имеющие нормальное речевое развитие.

Уточним, что в экспериментальную и контрольную группы вошли воспитанники подготовительных к школе групп, поэтому дети с ОНР в прошедшем учебном году уже получали логопедическую помощь по коррекции речевых нарушений.

В настоящее время существует несколько вариантов исследования состояния слоговой структуры слова у детей. За основу нашего экспериментального исследования мы взяли модифицированную методику обследования слоговой структуры слова и предпосылок ее формирования Бабиной Г.В., Шариповой Н.Ю. [1]. Модификация произведена за счет изменения количества предъявляемых элементов. Так, например, в оригинальной методике в первом комплексе детям предлагается произносить по 6 слов каждого класса, то, мы, в свою очередь, уменьшаем количество предъявляемых по каждому классу слов до 4.

Структура методики обследования остается неизменной. В качестве наглядного материала использовались картинки из альбома для обследования слов различной структурной сложности [1].

Изложение основного материала статьи. Анализ сводных данных обследования слоговой структуры слова и предпосылок ее формирования у воспитанников двух групп показал, что в целом уровень сформированности слоговой структуры слова у детей с нормальным речевым развитием высокий (100%). У одной части детей с ОНР на втором году коррекционной работы уровень сформированности слоговой структуры, также как и у детей контрольной группы, высокий (47%), а у другой - средний (53%). Низкого уровня сформированности слоговой структуры слова по усредненным показателям не зафиксировано ни у одного ребенка.

В тоже время, следует подчеркнуть, что категория детей с общим недоразвитием речи неоднородна. Обратим особое внимание на особенности состояния слоговой структуры слова у детей с ОНР 3 уровня. Сводные данные свидетельствуют, что с выполнением заданий второй, третьей и четвертой серий дети справились успешно. Трудности возникли у детей в ходе выполнения заданий первой серии (это единственная серия, где 2 ребенка (6%) справились с заданиями менее чем на 50%).

Первая серия заданий состоит из 5 комплексов, включающих 20 заданий. При предъявлении заданий данной серии формально складывается впечатление о высоком уровне сформированности умений у детей воспроизводить слова разной слоговой структуры.

С заданиями, направленными на выявление особенностей спонтанного произнесения изолированных слов разной слоговой структуры, дети обеих групп справились успешно. 70% детей из контрольной группы выполнили задания без ошибок, а 30% детей допустили единичные ошибки преимущественно в процессе воспроизведения многосложных слов.

Анализируя ответы детей из экспериментальной группы, подчеркнем, что только 20% детей справились с заданиями безошибочно. Остальные дети допускали неточности. В тоже время, у 14 человек (47%) процент допущенных ошибок менее 10, у 27% детей зарегистрировано до 25% ошибок и 7% детей допустили более 25%, но менее 50% ошибок. Наиболее часто встречающиеся ошибки были связаны с воспроизведением слов сложной слоговой структуры, а также с самостоятельным называнием слов.

Выделим несколько типичных ошибок в назывании картинок (бык = «корова», мак = «цветок, роза, ромашка», хомяк = «крыса», винт = «гвоздь, болт, шуруп», клен = «береза, дерево, дуб» и т.п.). Подобные примеры свидетельствуют о низком уровне сформированности словарного запаса. В случае если ребенок с подсказкой воспроизводил слово правильно (не искажая слогового состава) мы фиксировали, но не считали это за ошибку при подсчете.

С целью выяснения возможности удержания программы действия в процессе проговаривания предлагались другие упражнения. Дети контрольной группы справились с этим заданием успешно. Всего 20% испытуемых допустили несколько ошибок. Это касалось многократного воспроизведения слов сложной слоговой структуры.

Дети экспериментальной группы испытывали затруднения: только 30% из них справились с заданием успешно, 60% допустили до 25% ошибок, а у 10% обследованных детей отмечено по 50% ошибок.

На первый взгляд может показаться, что слова, представленные для повторения, не отличаются от слов предыдущих заданий. Что же вызвало многочисленные ошибки? Полагаем, что это связано с недостаточно сформированной способностью удерживать программу действий в процессе проговаривания.

Задания, направленные на выявление состояния слогового состава слова в минимальном контексте, также вызвали затруднения. Дети контрольной группы, как и в предыдущих заданиях, справились успешно, но количество дошкольников, допустивших ошибки, увеличилось с 6 до 8.

Количественные показатели экспериментальной группы совпали с показателями предыдущего комплекса. Причем с заданием «Я начну говорить, а ты закончишь» дети справились успешно, а задание – «посмотри, послушай, повтори» - вызвало серьезные затруднения.

Многократное повторение словосочетаний и предложений вызвало наибольшие трудности. При этом дети контрольной группы справились с данным заданием успешно, но количественные показатели сместились вниз. Об этом свидетельствует факт увеличения числа детей, допустивших ошибки (16 человек (53%) допустили до 25% ошибок).

Дети с ОНР испытывали серьезные затруднения в выполнении этого упражнения. 7% вообще не справились с заданием, 20% выполнили только половину заданий, а 73% дошкольников допустили до 25% ошибок.

Анализируя ответы детей, следует подчеркнуть, что наибольшее количество ошибок у них возникло в использовании слов, состоящих из трех и более слогов, причем трехсложные слова из открытых слогов воспроизводились правильно, а в трехсложных словах со стечением согласных встречались трудности.

Чаще всего ошибки регистрировались при воспроизведении слов: апельсин («аписин»), яблоко («ябука»), цыпленок («типленок»), телевизор («тевиизор», «теизар») и т.п..Некоторые двусложные слова со стечением согласных (конверт, пингвин, верблюд, звезда, фрукты) тоже произносились с искажениями.

Как было уже отмечено, наибольшие трудности у детей с ОНР возникли в процессе многократного повторения словосочетаний и предложений:

Бим увидел пингвина.- «Бин увидел пигвина». Скачет зайчишка - «скачет зайтишка» (зайтиска, зайтистка, затишка).

В экспериментальной группе выделено двое детей, испытывающих серьезные трудности даже при произнесении односложных слов со стечением согласных: внук - «нук», танк – «так», винт – «вит».

Двусложные слова со стечением согласных у них вызвали более 75% ошибок. Ошибки были разные: выпадение звуков, слогов, перестановки. Например, тыква – «квыква», фонтан – «фатан, ватан», клюква – «клюфка, клюкра», звезда – «визда», гнездо – «гездо», фрукты – «фукты» и др.

Трехсложные слова из открытых слогов не вызвали серьезных трудностей, ошибки были единичными, а, вот, трехсложные слова со стечением согласных искажались: комната – «комата», аптека – «атека», памятник – «патиник», гвоздика – «вздика», продукты – «пагуткы, падрусты» и др.

Четырехсложные слова дети тоже воспроизводили с ошибками, ошибок было более 75%. У одного ребенка из 12 слов только 2 слова (бегемоты, телефоны) были воспроизведены правильно, а у другого ребенка всего 4 слова из 12 не вызвало затруднений.

Возвращаясь к проблеме многоликости и непостоянства ошибок слоговой структуры слова, в качестве примера, остановимся также на задании, где детям предлагаются картинки с собакой, выполняющей разные действия. Дается инструкция «Посмотри, послушай, повтори» [1]. Кличка у собаки не меняется. Однако ребята, вероятно, концентрируя внимание на действиях персонажа, не придали значения правильному воспроизведению клички: Бим – «Би, Бит, Дим, Блим, Бий, Бин, Гим, Бым». Как видим, в приведенных примерах слово Бим произносится в 8 искаженных вариантах.

Вторая серия состоит из 3 комплексов, включающих 6 заданий. Анализ усредненных данных показал, что дети экспериментальной и контрольной групп с заданиями справились успешно.

С выполнением заданий, направленных на определение длины слова или слоговой цепочки, дети с нормальным речевым развитием справились безошибочно. 60% детей с ОНР также не допустили ошибок, 33% участвующих в эксперимента детей допустили менее 25% ошибок, а 7% испытывали затруднения и допустили более 25% ошибок. Ошибки при выполнении заданий преимущественно были связаны с тем, что дети не в полном объеме приняли учебную задачу и действовали наугад.

Другие задания, направленные на определение наличия/отсутствия ритмических и структурных искажений в слове, дети контрольной группы выполнили безошибочно, а у детей экспериментальной группы возникли затруднения. Причем в упражнении «Правильно ли говорит Буратино?» ошибок было больше [1]. Дети чаще ориентировались на картинку и звуковой контур слова, не обращая внимания на ударение.

Изучению способности детей опознавать слова способствовало упражнение на завершение начатого слова (с опорой на картинку и без опоры), а также подбор картинки к заданному слову. С заданием все дети экспериментальной и контрольной группы справились успешно. Ошибки были единичными.

Итак, с заданиями второй серии дети справились очень хорошо. Это говорит о том, что искажения воспроизведения слов дети замечают, у многих ребят слова с ошибками вызывали смех. Однако есть дети, испытывающие трудности в дифференциации звучащих слов, их звукового и слогового наполнения, эти дети нуждаются в коррекционной помощи.

Третья серия состоит из 4 комплексов, включающих 14 заданий. Рассмотрим ответы детей в рамках данной серии. С заданиями на исследование динамических параметров органов артикуляции, в частности, с чередованием упражнений для губ «Улыбка-Трубочка» справились успешно дети обеих групп, а, вот, упражнение «Окно» вызывало некоторые трудности даже у тех детей, которые уже имели достаточный опыт выполнения артикуляционной гимнастики. Упражнения для губ «Качели», «Часики», как правило, не вызывали затруднений.

Результаты выполнения заданий на выявление динамических параметров мелких движений рук свидетельствуют, что дети обеих групп не испытывали серьезных затруднений. Алгоритм выполнения

заданий ребята выполняли, в основном, правильно, а, вот, точность и скорость выполнения движений у некоторых детей была недостаточной.

С предложенными заданиями на изучение динамических параметров рук и ног при выполнении серийных действий почти все дети контрольной группы (кроме одного) справились безошибочно. Дети экспериментальной группы с заданиями также справились успешно. Безошибочное выполнение задания зарегистрировано в 20% случаев, из них - 50% допустили менее 10% ошибок, 30% - не более 25% ошибок.

Отметим, что в одном задании используемого комплекса детям необходимо было воспроизвести заданное количество хлопков в разном темпе. Это вызвало затруднения только у двух детей из экспериментальной группы. Дети сделали больше хлопков, чем было задано. Остальные справились безошибочно.

Во втором задании было необходимо воспроизводить серии руками или ногами. Серии состояли из двух и трех движений. Незначительные затруднения возникли лишь у нескольких детей и связаны они были с воспроизведением серии «нога назад, веред, на место». Кто-то из детей нарушал последовательность, а кто-то сокращал серию до 2 движений.

Немногочисленное количество ошибок наблюдается при выполнении последовательно организованных движений руками и ногами. Причем задано было две серии из трех движений: «топ-хлоп-топ» и «хлоп-топ-хлоп». Ошибки заключались в том, что правильно воспроизводя первую серию, ребенок «сбивался» при воспроизведении второй. Однако, в целом процент ошибок – менее 25%. Дети с нормальным речевым развития подобные задания выполняли преимущественно без ошибок.

Другие задания, направленные на воспроизведение ритмически организованных серий движения руками, невзирая на простую инструкцию: «Послушай, запомни, сделай также», предполагали учет не только количества предъявляемых хлопков, но и силы удара, пауз, ритмического рисунка.

Анализ результатов показал, что дети контрольной группы с заданиями справились успешно, а дети экспериментальной группы разделились на несколько категорий. Только 17% обучающихся выполнили задание безошибочно. Дети допустили менее 10% ошибок в 30% случаев, 47% допустили менее 25% ошибок, а 3 ребенка (10%) - более 50 % ошибок. Следует подчеркнуть, что наибольшие трудности возникли при выполнении 6 задания [2]. Детям трудно было удерживать паузу. Чередование хлопков в других заданиях вызвало неоднозначную картину. В целом количество хлопков ребята воспроизводили правильно, но на силу удара нередко не обращали внимания. В случае предъявления уточняющей инструкции со стороны логопеда, многие дети наоборот задумывались над силой хлопка и сбивали ритмический рисунок.

Четвертая серия состоит из 3 комплексов, включающих 10 заданий.

При выполнении упражнений данной серии были сделаны выводы о том, что с предложенными заданиями дошкольники экспериментальной и контрольной групп справились успешно, причем ребята с нормальным речевым развитием показали 100%-результат. Дети с ОНР также показали высокие результаты, но в их ответах все же присутствовали ошибки. Связаны они были в основном с выполнением заданий на выявление особенностей пространственных представлений и ориентации в трехмерном пространстве. Особенно трудно некоторым детям давались двухступенчатые инструкции экспериментатора. Например, «поставь пирамидку за куклой, а кубик перед куклой». Ошибки выражались в зеркальном расположении предметов или же в нарушении дифференциации понятий «перед-за» - «между». Однако в целом процент ошибок был менее 25.

Задание на построение линейного ряда было выполнено со 100% результатом детьми из обеих групп. Это единственное задание, с которым воспитанники справились безошибочно.

Изображение графических знаков на листе бумаги также не вызвало затруднений. Всего несколько детей, участвующих в исследовании, допустили ошибки, но не более 25%. Самая распространенная ошибка заключалась в расположении круга над домом. Дети рисовали круг не *над* домом, а *на* доме.

Манипулирование изображаемыми фигурами в процессе создания аппликации «Рыбка» показало, что при выполнении аппликации из готовых фигур по образцу только 40% детей с ОНР выполнили задание безошибочно. Остальные ребята допускали ошибки в зеркальном отображении фигур (например, плавников и хвоста у рыбки), один ребенок всю аппликацию выполнил зеркально, несколько детей расположили рыбку не в центре листа. У кого-то элементы наслаивались один на другой, но в целом можно сказать, что все с работой справились успешно. Работы получились достаточно аккуратные. Только 1 ребенок испытывал затруднения: требовалась поддержка, движения были неловкие, клей намазывался неравномерно, аппликация получилась не очень аккуратной.

В рисовании пространственно организованной фигуры «Дерево» мы несколько усложнили задание: после показа плана-образца действий экспериментатору надо убрать образец, а детям по памяти выполнить рисунок. С заданием справились успешно дети обеих групп, но у некоторых детей с ОНР встречались неточности в рисунке: ветки дерева направлены не вниз (как в образце), а вверх; регистрировалось большее количество нарисованных веток, 2 человека нарисовали дерево перевернутым.

Анализ состояния слоговой структуры слова и предпосылок ее становления у детей старшего дошкольного возраста позволяет сделать следующие **выводы:**

1. В исследовании представлен сравнительный анализ состояния слоговой структуры слова и ее предпосылок у детей старшего дошкольного возраста с нормальным речевым развитием и их сверстников с ОНР 3 уровня речевого развития.

2. В основу исследования состояния слоговой структуры слова у старших дошкольников легла модифицированная методика Бабиной Г.В., Шариповой Н.Ю. [2] Модификация произведена по уменьшению количества предъявлений диагностического материала.

3. Результаты исследования констатировали неравномерное соотношение полученных данных. Наибольшее количество ошибок возникло у детей с ОНР в ходе исследования спонтанного произнесения изолированных слов различной слоговой сложности, что свидетельствует о стойком нарушении произношения слов 7(8)-14 классов по классификации А.К. Марковой [4], а также о нарушении процесса удержания программы действий в процессе проговаривания. У двух воспитанников с ОНР выявлены ошибки в произнесении слов 5 класса. У детей с нормальным речевым развитием ошибки в произношении слов разной слоговой структуры были единичными.

4. Результаты исследования восприятия лексических единиц показали, что дети с нормальным речевым развитием не испытывают затруднений при выполнении заданий на определение длины слова и восприятия

квазислов. Дети с ОНР не всегда обращают внимание на ударение, они скорее ориентировались на звуковой контур слова или предъявляемый стимульный материал, а также допускали ошибки в определении длины слова.

5. Результаты исследования возможностей динамической и ритмической организации серийных движений и действий у старших дошкольников свидетельствуют о том, что артикуляционные упражнения с чередованием выполняются детьми с ОНР избирательно, не всегда точно. Простые серии с хлопками воспроизводятся правильно, а усложненные – с ошибками. В то время как у детей с нормальным речевым развитием не возникает подобных проблем. У них встречаются единичные сбои с последующим самостоятельным исправлением.

6. Результаты исследования состояния оптико-пространственной ориентации у старших дошкольников показали, что только у некоторых детей с ОНР отмечаются негрубые нарушения сомато-пространственной организации, пространственных представлений и ориентации в трехмерном пространстве. Как правило, это встречается у детей с грубым нарушением слоговой структуры слова. У детей с нормальным речевым развитием и их сверстников с ОНР, у которых выявлены негрубые нарушения слоговой структуры слова, определяется достаточный уровень сформированности оптико-пространственной ориентировки.

Таким образом, результаты данного исследования выявили необходимость разработки новой коррекционной программы по коррекции нарушений слоговой структуры слова у детей с ОНР 3 уровня речевого развития.

Литература:

1. Бабина Г.В., Сафонкина Н.Ю. Альбом для обследования восприятия и произнесения слов различной структурной сложности. - М.: Книголюб,2005. – 56 с. цв. ил.
2. Бабина Г.В., Сафонкина Н.Ю. Слоговая структура слова : обследование и формирование у детей с недоразвитием речи: логопед. технологии: учеб.-метод. пособие для студентов вузов, обучающихся по специальности 031800 – 031800 – логопедия / Г.В. Бабина, Н.Ю. Шарипова. – М.: ПАРАДИГМА, 2010. – 96 с.
3. Бабина Г.В., Шарипова Н.Ю. Структурно-слоговая организация речи дошкольников. Онтогенез и дизонтогенез: монография / Г.В. Бабина, Н.Ю. Шарипова. – М.: Прометей, 2013. - 190 с.
4. Маркова А.К. Особенности овладения слоговым составом слова у детей с недоразвитием речи: Автореферат дис. на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Акад. пед. наук РСФСР. Науч.-исслед. ин-т дефектологии. - Москва: [б. и.], 1963. - 19 с.

Педагогика

УДК: 376

доктор психологических наук, профессор Медведева Елена Алексеевна
Государственное автономное образовательное учреждение высшего образования
«Московский городской педагогический университет» (г. Москва)

АРТПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ ПРИОБЩЕНИЯ РЕБЕНКА РАННЕГО ВОЗРАСТА С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ К ХУДОЖЕСТВЕННОЙ КУЛЬТУРЕ

Аннотация. В данной статье раскрываются артпедагогические технологии, которые обеспечивают приобщение ребенка раннего возраста с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) к художественной культуре. Показаны особенности развития ребенка с ОВЗ в раннем возрасте.

Ключевые слова: культура, искусство, ребенок раннего возраста с ограниченными возможностями здоровья, артпедагогические технологии, пение, движения и игры под музыку, музыкальная игрушка, художественное слово, театрализованно-игровая деятельность, изобразительная деятельность.

Annotation. This article reveals technology related to art (art pedagogical technologies), which provide the inclusion of a young child with disabilities (HIA) to artistic culture. The features of the development of a child with disabilities at an early age are shown.

Keywords: culture, art, young child with disabilities, art pedagogical technologies, singing, movements and games with music, musical toy, artistic word, theatrical and gaming activities, graphic activities.

Введение. В настоящее время идеи Л.С. Выготского о социальном подходе к пониманию аномальности развития, о необходимости «врастания» ребенка с отклонениями в развитии в культуру приобретает все большую актуальность [2]. При этом, по мысли Л.С. Выготского, важным в реализации этих процессов является среда, которая выступает не только как условие, но и как источник его развития. Ребенок с первых дней жизни находится под влиянием окружающей среды, культурно бытового окружения, которые определяют его психическое развитие, поведение, характер общения, формы и способы деятельности [7]. В процессе общения с взрослым миром и вхождения в культуру, ребенок не только берет нечто от культуры, усваивает нечто, прививает себе что-то извне, но и сама культура перерабатывает все природное поведение ребенка, перекраивает по-новому весь ход его развития.

Основываясь на принципе активного включения ребенка с отклонениями в развитии в социальную и культурную жизнь, Л.С. Выготский высказывает мысль о приоритетности выбора раннего этапа формирования полноценной и социализированной личности. Подтверждая позицию Л.С. Выготского, научно-теоретический и практический опыт его последователей в специальной педагогике и психологии (Е.Р. Баенская, М.Г. Блюмина, О.Е. Громова, А.А. Катаева, Э.И. Леонгард, Н.Н. Малофеев, Е.М. Мастюкова, Т.В. Николаева, О.Г. Приходько, Ю.А. Разенкова, Е.Ф. Рау, Е.А. Стребелева, Л.И. Фильчикова, Г.В. Чиркина, Н.Д. Шматко и др.) показывает, что диагностика и коррекция в младенчестве и раннем возрасте позволяет не только предупредить вторичные нарушения и скоррегировать имеющиеся отклонения, снизить степень социальной дезадаптации, но и обеспечить индивидуально возможный уровень общего развития, адаптацию и интеграцию в общество [8, 9, 10, 12].

Чтобы успешно осуществить вхождение в культуру ребенка с отклонениями в развитии, Л.С. Выготский указывал, что нужны специальные способы, средства, *«специально созданные культурные формы для того, чтобы осуществить культурное развитие дефективного ребенка»* [3, С. 23]. В качестве такой культурной

формы мы рассматриваем искусство как детерминанту социокультурного развития личности ребенка данной категории, путь его «врастания» в культуру, социализацию.

Использование искусства в системе коррекционной помощи подтверждается рядом работ в специальном и инклюзивном образовании, которые показывают положительное влияние художественной деятельности на различные стороны развития детей с ОВЗ: познавательные процессы (О.В.Боровик, О.П. Гаврилушкина, И.А. Грошенков, И.В. Евтушенко, Е.А. Екжанова, Г.В. Кузнецова, В.А. Кручинин, Е.А. Медведева, С.М. Миловская, М.Ю. Рау, Е.А. Сошина, Е.З. Яхнина и др.); социокультурное становление личности (Ж.И. Журавлева, И.Б. Ильина, Е.А. Медведева, А.С. Павлова и др.) [5]. Однако сегодня в специальной педагогике и психологии отсутствуют теоретические и экспериментальные исследования, показывающие возможности искусства в личностном, социокультурном становлении ребенка с ОВЗ раннего возраста, «врастания» его в культуру и раскрытии его индивидуальности.

Изложение основного материала статьи. Ранний возраст − одна из ступенек приобщения детства к миру взрослых, к миру художественной культуры. Достижениями данного возрастного периода выступает развитие психики ребенка, овладение телом, появление телесной активности, прямохождения, становление соотносящих и орудийных действий, развитие наглядно-действенного мышления и речи, основ воображения и памяти, чувствовании и выделении своего «Я», проявление чувства личности. «Врастание» в мир художественной культуры ребенка с ограниченными возможностями здоровья в раннем возрасте характеризуется особенностями, которые обусловлены: отставанием развития сенсорной системы, предметной и речевой деятельности, двигательной сферы, задержкой эмоционально-личностного общения. Именно наличие этих нарушений создает необходимость включения ребенка с ОВЗ в раннем возрасте в мир художественной культуры, поскольку искусство в той или иной степени может обеспечить коррекцию недостатков развития и формирования социокультурной личности.

Приобщение ребенка с ОВЗ в раннем детстве к искусству начинается со знакомства с народным творчеством и классическими художественными произведениями. Это ритмы и мелодии народных песен, образцы словесного фольклора, формы и краски орнаментов на игрушках, звучание разных музыкальных инструментов. В это время в художественной деятельности развиваются прежде всего сенсорные способности детей, связанные с восприятием содержания (цвета, формы, звука) произведений искусства. Это происходит на фоне только формирующейся эмоциональной отзывчивости на музыку, художественное слово, произведения изобразительного и театрального искусства.

Яркость и разнообразие музыкальных впечатлений у малыша с ОВЗ связано как с обилием различных мелодий, так и с различным тембром звучания одной и той же мелодии, звучащих на разных музыкальных инструментах (триоле, детском аккордеоне, цитре, металлофоне), с которыми он знакомится на занятиях и в повседневной жизни. Это повышает устойчивость слухового внимания, одновременно дифференцирует слуховые ощущения. Музыка пронизывает повседневную жизнь малыша. В период бодрствования исполнение взрослыми песенок различных по содержанию может сочетаться с показом игрушки, с действиями с ней под пение (птичка летает, зайка прыгает). Нежная колыбельная, приуроченная к укладыванию в кроватку, помогают ребенку установить связь между действием и пением, облегчают ему усвоение правил режима.

Учитывая характерные особенности детей с ОВЗ, приобщение их к миру прекрасного в раннем возрасте осуществляется через доступные им виды художественной деятельности: художественно-речевую, изобразительную, музыкальную, театрализованно-игровую (куклы би-ба-бо, настольный театр в режиссерских играх). А также через такие арттехнологии как музыкальное восприятие, пение, музыкально-ритмические движения, которые наполняя жизнь ребенка, формируют его художественную культуру, расширяют кругозор.

Одной из артпедагогических технологий приобщения детей раннего возраста к культуре является пение, что достигается произношением взрослым звукоподражаний, слов с различной интонационной, динамической окрашенностью (громче, тише) в сочетании с мимикой и пантомимикой (грозим пальчиком, покачиваем головой). Играя с ребенком под свое пение, взрослый вызывает подражание [11].

В процессе овладения прямохождением художественное развитие ребенка с ОВЗ начинает осуществляться через такую арттехнологию, как движения и игры под музыку. Сначала он наблюдает, как танцует взрослый, какие делает движения. Затем постепенно взрослый привлекает ребенка, активизирует двигательные проявления малыша под вокальные и инструментальные мелодии («Зашагали ножки, топ-топ-топ» или «Пляшут, пляшут наши ручки»). В музыкально-ритмическом развитии ребенка сочетание текста и движения формирует двигательную активность малыша с нарушениями. При этом важен положительный эмоциональный отклик малыша на ритмические движения [6]. Развитию двигательной активности и усвоению знакового смысла движений детям с ОВЗ помогает овладение разного рода имитационными движениями или действиями под музыку («летают бабочки», «ходит мишка», «топает ножкой»). Развитие движений для детей с нарушением слуха является необходимым компонентом формирования языковой способности. Поэтому для таких детей в музыкально-ритмической деятельности широко используются разнообразные двигательные игры со словом, где движения связаны с текстом. Обучение движениям под музыку становится более эффективным, если внимание детей фиксируется на мимике, пантомимике, если она сочетается со словом. В процессе формирования музыкально-ритмической деятельности ребенка с ОВЗ взрослому важно демонстрировать *семиотическое значение движений*, несущих различный обобщенный смысл, при этом связывая их с образом песен и стихов. Взрослый пожал плечами, покачал головой (как «мишка»), топнул ножкой («рассердился мишка»), покивал головой («идет бычок, кивает головой»), помахал рукой на прощание, погрозил пальчиком («как курочка в песенке «Цыплята»). Все это отражает смысл ситуации, помогает ребенку, особенно с нарушением слуха, использовать эти знаки в общении. Формирование этого аспекта движений осуществляется в музыкальных плясках (например, «Поссорились, подружились»), в играх под пение взрослого и под инструментальную музыку при обыгрывании образов (птиц, животных).

Задержка развития предметной деятельности у детей с ОВЗ сказывается и на проявлении интереса ребенка к музыкальной игрушке. Умелое использование музыкальных игрушек взрослым постепенно привлекает внимание ребенка и вызывает желание с ней действовать. Сначала это демонстрация игрушки или ее звучания, словесное обозначение (например, «Колокольчик, как он звенит!»), затем совместные действия взрослого с ребенком, когда, взяв ручку малыша в свою руку, он звенит колокольчиком, погремушкой

приговаривая: «Ирочка звенит в колокольчик». Привлечь внимание малыша к музыкальной, звучащей игрушке можно, обыграв приход «зайчика» (игрушки би-ба-бо) с погремушкой или другого персонажа с колокольчиком. Развитие дифференцировки слуховых ощущений у детей с ОВЗ обеспечивается использованием взрослым разнообразных музыкальных игрушек с различным тембровым звучанием.

Активизировать деятельность малыша с музыкальной игрушкой можно в игре «Музыкальные прятки», в которой ребенок ищет источник звука. Особенно важны такие игры для малыша с нарушениями слуха и зрения. Речь, соединенная с движением и вплетенная в предметную деятельность, формирует моторные навыки и обеспечивает развитие языковой способности. Использование слухового аппарата в таких играх помогает малышу приобщаться к звучащему миру. Интерес к звучащей игрушке у детей с ОВЗ в раннем возрасте и желание с ней действовать можно вызвать использованием двигающихся игрушек с музыкальной программой («поющий гномик», «клоун-барабанщик»). В конце раннего возраста внимание детей к действиям с игрушкой под музыку удается привлечь показом их взрослыми («кукла пляшет» под веселую музыку, «кукла спит» под колыбельную), после чего можно предложить ребенку вместе со взрослым и куклой поплясать или покачать ее под музыку. Развитие моторного компонента предметной деятельности ребенка в раннем детстве опирается на связь слова и движения. Он начинает действовать с музыкальной игрушкой, включаться в совместные со взрослым игры под музыку и пение, приобщаться к художественно-речевой деятельности.

Качественный скачок в развитии художественной деятельности ребенка с ОВЗ и приобщении его к художественной культуре происходит, когда у малыша начинает появляться активная речь. Процесс формирования речевого общения со взрослым помогает в развитии предметных действий, что, в свою очередь, обеспечивает развитие сенсорной системы ребенка с ОВЗ, а также дает больше возможностей в осуществлении коррекционной работы посредством разных видов искусства. Необходимым условием для возникновения языковой способности и развития речевой деятельности, усвоения языковых элементов является речевая среда. Особенно это важно для ребенка *с сенсорными нарушениями*. Окружение их говорящими взрослыми, вовлечение ребенка в совместную практическую художественную, музыкальную деятельность со сверстниками обеспечивает формирование речи, а в дальнейшем − и ее художественную окрашенность.

В это время у ребенка закладываются *основы речевого поведения*. Огромное значение в развитии речевой деятельности имеет искусство художественного слова, знакомство с поэзией малых форм, прозой (фольклорной и авторской). Интерес у детей вызывают произведения, в которых главные действующие лица − сам ребенок, животные, где описываются игровые, бытовые ситуации. Эмоциональное выразительное чтение взрослым стихов, сказок, показ иллюстраций к ним, а затем пересказывание содержания понравившегося ребенку художественного произведения − все это формирует у малыша речевую активность, стимулирует его повторять отдельные слова, предложения, выражения из стихов и сказок.

Многократное повторение литературных произведений, включение их в ежедневную жизнь ребенка развивает в нем основы чувства художественного языка. В процессе общения с ребенком с помощью художественных произведений осуществляется коррекционная работа, направленная на активизацию мыслительной деятельности. При рассматривании иллюстраций к знакомой сказке взрослый просит ребенка показать знакомых героев, ответить на элементарные вопросы по содержанию («Где мишка?», «Что случилось с яичком?»). Многократно повторяя стихотворение, педагог развивает память ребенка, выразительно передавая интонацию, закладывает основы диалогической речи, формирует слуховое внимание и дает образец звуко-интонационного многообразия речи.

Художественное слово, театрализованно-игровая деятельность с игрушками, особенно если оно сопровождается инсценированием и драматизацией взрослыми, оказывает большое воздействие на развитие речевой активности, создает условия для формирования подражания, дает на примере взаимодействия знакомых ребенку ОВЗ в раннем возрасте персонажей образец диалогического общения. Это может быть и разыгрывание сюжета в настольном театре на столе (плоскостные или объемные игрушки), и инсценирование сказки или стихотворения с куклами (би-ба-бо) на руке взрослого. Создание таких связей между действием, словом и предметом особенно важно детям с нарушением зрения и слуха, речи, ДЦП, задержкой психического развития, умственной отсталостью, поскольку позволяет использовать речь в качестве коррекционного средства в формировании моторики, сосредоточивать внимание на предметах и речевых действиях. Таким образом, художественная языковая среда является не только фактором речевого развития, речевого поведения ребенка с ОВЗ. А формирование эмоционально окрашенного взаимодействия со сверстниками и взрослыми обеспечивает возникновение потребности в установлении речевых контактов, передаче информации и через художественно-речевую деятельность − приобщение ребенка к культуре.

Приобщение ребенка с ОВЗ к культуре и его социокультурного развития было бы односторонним без формирования изобразительной деятельности, которая в раннем возрасте обозначается как *доизобразительный период*. Особенностью изобразительной деятельности детей с ОВЗ является задержка в появлении этого периода, несовершенство восприятия, перцептивных действий, недифференцированность цветоощущений, несформированность мелкой моторики рук, орудийных действий, недостаточность пространственных ориентировок [1]. Однако формирование предпосылок изобразительной деятельности у детей с ОВЗ является важным для образного познания ими мира.

В доизобразительный период деятельность ребенка носит характер манипуляций с карандашом, бумагой, пластилином. В этот период ребенок с ОВЗ только начинает овладевать способами работы с кисточкой, карандашом, пластилином, глиной, клеем и другими материалами, которые помогают сформировать мелкие движения пальцев и дифференцировать мышечные и тактильные ощущения.

Действия детей с материалами носят сначала хаотичный характер. Они стучат по столу карандашом, шуршат бумагой, случайно рисуют на листе точки, линии, штрихи. Иногда действия ребенка могут быть похожи на чирканье. К концу третьего года жизни при целенаправленной коррекционной работе появляются линии, округлые формы, проявляется интерес к процессу рисования, который в этот период носит только предметный характер.

В процессе работы с педагогом-дефектологом дети с ОВЗ начинают овладевать умением правильно располагать изображение на листе, усваивают несложные приемы раскатывания в ладошках теплого комочка пластилина, деления его на части и их соединения. Показ в раннем возрасте произведений русского декоративно-прикладного искусства (дымковской, городецкой игрушки, семеновской матрешки) в сочетании

с потешкой, пением народной попевки − это первые шаги к *интеграции разных видов искусства* в художественном развитии ребенка с проблемами.

Создание атмосферы игры − важный момент в формировании мотивации к изобразительной деятельности малышей с ОВЗ. Обыгрывание персонажа, который дети создают на занятии, имеет важное значение для эмоционального восприятия (например, «слепим колобка и посадим на пенек», а затем «споем вместе с ним песенку»). Интеграция направлений изобразительного искусства может обеспечиваться при создании ребенком какого-либо образа. Вылепленную из глины тарелочку дети украшают мазками краски, при этом сочетаются разные способы изображения, используются разные материалы.

Выводы. Итак, приобщая ребенка с ОВЗ к различным видам художественной деятельности и искусству через арттехнологии уже с раннего возраста, мы создаем основу формирования художественно-образного восприятия мира, приобщаем маленького человека к основам художественной культуры.

Успешность формирования основ художественной культуры у ребенка с ОВЗ в младенчестве и раннем возрасте зависит от многих факторов, среди которых можно выделить:

− создание положительного психоэмоционального фона до рождения ребенка посредством общения матери с искусством и гармонизация родов средствами музыкотерапии [4];

− раннее выявление отклонений в развитии основных функций ребенка;

− своевременное оказание помощи ребенку, коррекция нарушенных функций, в том числе средствами искусства;

− учет особенностей и структуры нарушений при организации работы по формированию художественной культуры малыша;

− создание оптимальных условий и микрохудожественной (речевой, музыкальной, предметно-звучащей) среды, закладывающей основы художественной культуры;

− обучение родителей и педагогов, работающих с детьми с ОВЗ, коррекционно-педагогическим технологиям, обеспечивающим уже на раннем этапе развития ребенка приобщение его к художественной культуре;

− бережное отношение ко всем индивидуальным проявлениям ребенка в зарождающейся художественной деятельности;

− создание художественной культурно-образовательной социальной среды для такого ребенка в семье и специальном образовательном учреждении (в частности, в доме ребенка).

Литература:

1. Артпедагогика и арттерапия в специальном и инклюзивном образовании: учебник для академического бакалавриата / Е.А. Медведева, Т.Г. Богданова, Л.Н. Комиссарова, Ж.И. Журавлева, А.С. Павлова / Под ред. Е.А. Медведевой. – М.: Издательство Юрайт, 2018.
2. Выготский Л.С. Психология искусства. − СПб: Питер, 2017.
3. Выготский Л.С. Собр. соч.: В 6 т. − М., 1983. − Т. 5.
4. Медведева Е.А. Эмоционально-художественное общение как технология развития и социализации ребенка с ограниченными возможностями здоровья в младенчестве и раннем возрасте // Актуальные проблемы современного раннего и дошкольного образования детей с инвалидностью и ОВЗ: сб. научн. ст. по материалам региональной научно-практической конференции (11-12 апреля 2018 г.) / Сост.: О.Г. Приходько, В.В. Мануйлова, А.С. Павлова, А.В. Миронова. – М.: «ПАРАДИГМА», 2018.
5. Медведева Е.А. Формирование личности ребенка с проблемами психического ребенка средствами искусства в артпедагогическом и арттерапевтическом пространстве. − М.: Институт консультирования и системных решений. – 2009.
6. Павлова А.С. Музыкальные занятия с детьми раннего возраста с ограниченными возможностями здоровья // Раннее развитие и коррекция: теория и практика: сб. научн. ст. по материалам научно-практической конференции (22-23 марта 2017 г.) / Сост.: О.Г. Приходько, В.В. Мануйлова, А.А. Гусейнова, А.С. Павлова. 2016.
7. Приходько О.Г. Предметно-развивающая образовательная среда для детей первых лет жизни с ограниченными возможностями здоровья // Раннее и дошкольное образование в системе непрерывного сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья: сб. научн. ст. по материалам научно-практической конференции / Сост.: О.Г. Приходько, В.В. Мануйлова, А.С. Павлова. М.: Издательство: ООО Юкод, 2017.
8. Разенкова Ю.А. Игры с детьми младенческого возраста. − М.: Школьная Пресса, 2003.
9. Система ранней комплексной помощи детям с ОВЗ и их родителям: монография / О.Г. Приходько, И.Ю. Левченко и др. − М.: Издательство ПАРАДИГМА, 2018.
10. Стребелева Е.А. Коррекционно-воспитательная работа с детьми раннего возраста, имеющими нарушения в развитии // Дефектология. 1996. № 4.
11. Теоретические основы и методика музыкального воспитания детей с проблемами в развитии / Е.А. Медведева, Л.Н. Комиссарова, Г.Р. Шашкина, Ж.И. Журавлева, А.С. Павлова / Под ред. Е.А. Медведевой. − М.: Издательство Юрайт, 2017.
12. Шматко Н.Д. Ранняя помощь детям с отклонениями в развитии. Успехи и опасения // Дефектология. 2007. № 2.

УДК: 378.881.1:811.111

старший преподаватель Меер Татьяна Петровна
Российский университет дружбы народов (г. Москва);
старший преподаватель Кривошеева Елена Николаевна
Российский университет дружбы народов (г. Москва)

К ВОПРОСУ ОБ ИСПОЛЬЗОВАНИИ ФИЛЬМОВ В ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ МЕДИЦИНСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

Аннотация. Достижения в области технологий и доступность аудио- и видеоматериалов ориентируют преподавателя на использование в учебном процессе фильмов как средства приобретения профессиональных, лингвострановедческих и социокультурных знаний. В статье рассказывается об опыте использования художественных фильмов в обучении профессионально-ориентированному английскому языку студентов медицинских специальностей. Рассмотрены преимущества использования фильмов в учебном процессе: аутентичности, языковых и культурных особенностей, мотивации студентов в изучении профессионального английского языка. Разработаны критерии отбора учебного материала. Посредством исследования преимуществ, обоснованы принципы интеграции фильмов в разработку учебных материалов по иностранному языку.

Ключевые слова: фильм, английский язык, иностранный язык, изучение языка, учебный процесс вуза, аутентичные художественные фильмы, языковой материал.

Annotation. Advances in technology and multimedia materials availability orient the teacher to the use of films in the educational process as a means of acquiring professional, linguistic, cultural and sociocultural knowledge. The article describes the experience of using feature films in teaching English for Specific Purposes (ESP) for medical students. The advantages of using films in the educational process such as authenticity, linguistic and cultural characteristics, students' motivation to learn professionally oriented English are considered. The criteria for the selection of educational materials are developed. Based on the study of their advantages, the principles and procedures of the films integration in materials development for Language Learning are justified.

Keywords: film, English, foreign language, language learning, university teaching and learning process, authentic feature films, language material.

Введение. Проблема все большей интеграции в мировое сообщество с определенной остротой ставит вопрос использования студентами приобретенных знаний и умений в практической деятельности и повседневной жизни в различных ситуациях иноязычного общения. В условиях обучения английскому языку как средству развития иноязычного профессионального общения, определенное значение отводится просмотру учебных фильмов, которые основаны на диалоговых формах познания и относятся к интерактивным формам и методам обучения [1, 2, 9, 10, 11].

Мы и наши ученики живем в эпоху видео, которое стало широко распространенным способом получения информации. Об этом свидетельствует статистика загружаемого видеоконтента на YouTube каждую минуту, а огромное количество использования видео ресурсов привело к тому, что YouTube является второй по величине поисковой системой. Все это говорит о том, что мы можем использовать данное средство как способ обучения английскому языку в высшей школе.

Изобилие источников и обучение с использованием видео пособий в наши дни постепенно из экзотики превращается в один из стандартных компонентов учебного процесса. Вместо былого вопроса «Где найти видео?» возникает вопрос: «Как выбрать подходящее видео?» Чем должен руководствоваться преподаватель при отборе подходящего видео в учебных целях?

Целью настоящего исследования является разработка практических подходов обучения иностранному языку в ходе преподавания курса профессионально-ориентированного перевода средствами художественных фильмов и выявление педагогических условий эффективного использования художественного фильма как средства профессионально-личностного развития студентов медицинских специальностей при изучении иностранного языка в вузе. *Объект исследования:* процесс обучения иностранному языку студентов медицинских специальностей. *Предмет исследования:* художественный фильм как средство профессионально-личностного развития студентов при изучении иностранного языка в медицинском вузе. *Гипотеза исследования:* целесообразность использования художественных фильмов в процессе изучения иностранного языка как средства профессионально-личностного развития студентов-медиков.

Методы и материалы. Исследование проводилось во 2-м семестре 2017/18 уч. года со студентами 3-4 курса Медицинского института Российского университета дружбы народов. Практический курс профессионально-ориентированного перевода медицинских текстов был дополнен просмотром художественных фильмов о болезнях и проблемах здоровья пациентов разного возраста. Данный курс практических занятий английского языка сочетал в себе способ образования новых медицинских терминов и обсуждения фильмов. Язык кино использовался в обсуждении проблем здравоохранения, представляющих интерес для будущих врачей, медсестер, фармацевтов.

При отборе аутентичных фильмов учитывались следующие критерии: 1) соответствие языкового содержания фильма уровню лингвистической подготовки студентов; 2) тематическая актуальность фильма; 3) качество фильма; 4) соответствие содержания фильма учебным целям и задачам, интересам студентов; 5) содержание социокультурной и социолингвистической информации в фильме; 6) информационная и художественная ценность; 7) популярность фильма; 8) жанрово-композиционное разнообразие; 9) сюжет фильма, который способствует формированию иноязычной коммуникативной компетенции.

При моделировании процесса реализации проекта и составлении программы занятий были отобраны 10 лучших телевизионных фильмов.

1. Фильм: «Преданный садовник» (англ. The Constant Gardener), 2005 г. Жанр: триллер, драма, мелодрама. Режиссёр: Фернанду Мейреллиш. Поднимаются вопросы об испытаниях на живых людях крупными многонациональными фармацевтическими компаниями. Испытания разрабатывающихся лекарственных препаратов проводятся на африканских жителях, большинство лекарств на стадии разработки имеют страшные побочные эффекты.

2. Фильм: «Реквием по мечте» (англ. Requiem for a dream), 2000 г. Драма. Режиссер: Даррен Аронофски. Открывает новые грани понимания проблемы наркомании, поднимает вопрос питания, поражения инфекцией, ведущей к гангрене и ампутации из-за отсутствия должного лечения.

3. Фильм: «Сортировка» (англ. Triage), 2009 г. Военная драма. Режиссёр: Данис Танович. Обсуждается тема скорой неотложной помощи, медицинской этики и деонтологических принципов чести и морали.

4. Фильм: «Разрисованная вуаль» (англ. The Painted Veil), 2006 г. Жанр: мелодрама, драма. Экранизация одноимённого романа британского писателя Сомерсета Моэма о молодом враче и его неверной жене. Преуспевающий доктор отправляется в далекую заброшенную китайскую деревню, страдающую от эпидемии холеры. Самоотверженный труд врача во имя здоровья пациентов преображает женщину и, проникая уважением к своему мужу, она начинает помогать монахиням в детском приюте, созданном мужем.

5. Фильм: «Айрис» (англ. Iris), 2001 г. Жанр: биография, драма, мелодрама. Режиссер: Ричард Эйр. В основе сюжета — воспоминания о совместных годах жизни и долгом, счастливом браке, который последние годы омрачила болезнь Альцгеймера. Постепенное угасание разума любимого человека, внимательный уход и всяческая поддержка, горечь и отчаяние, — все это способствовало проявлению лучших качеств характера близких людей.

6. Фильм: «Творение Господне» (англ. Something the Lord Made), 2006 г. Жанр: драма, биография. Повествует о жизненном пути «пионера кардиологии» и его докторе-наставникеhttps://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%91%D0%BB%D0%B5%D0%B9%D0%BB%D0%BE%D0%BA,_%D0%90%D0%BB%D1%8C%D1%84%D1%80%D0%B5%D0%B4, который является зачинателем современной кардиохирургии, справившись с синдромом синюшного ребёнка. Речь идёт об известном хирурге, который ловко владел скальпелем, который в сороковых годах ввёл новаторский метод спасения людей в медицине. Он придумал способ, с помощью которого можно спасать новорождённых детей. Ранее, все кто рождался с пороком сердца, очень редко выживали, но теперь врач придумал возможность устранения болезни. Помогает ему в каждой такой операции чернокожий ассистент. Но люди в те времена были подвержены расистским влияниям, они не могли спокойно наблюдать за тем, что спасением детей занимается афроамериканец. Но мнение хирурга оставалось неизменным, он нашёл идеального помощника.

7. Фильм: «Мой ангел-хранитель» (англ. My Sister's Keeper), более точный перевод названия — «Сторож сестре моей», 2009 г. Жанр: драма. Одиннадцатилетняя Энн была «зачата» в пробирке, но это не потому, что ее родители всю жизнь мечтали о ребенке — а чтобы быть поставщиком органов для своей больной лейкемией сестры. Продлевая ей жизнь, девочка отдает свою кровь, плазму, костный мозг для пересадки. Ее согласия на эти операции никто не спрашивает, для семьи она только поставщик органов. Но когда Кейт требуется пересадка почки, Энн решает подать в суд на своих родителей и обращается за помощью к адвокату.

8. Фильм: «Тайная жизнь слов» (англ. The Secret Life of Words), 2005 г. Жанр: драма, мелодрама. Режиссёр: Изабель Койшет. На затерянной посреди моря нефтяной вышке, где работают только мужчины, произошел жуткий инцидент. Во время мощного взрыва сильно пострадал один из местных работников, получив чудовищные ожоги и лишившись зрения. Одинокая загадочная женщина, которая пытается забыть свое прошлое, словно лишена эмоций, она прибывает сюда, чтобы ухаживать за человеком, пострадавшим в результате этого несчастного случая. Ослепший мужчина, вынужденный все время проводить в койке, пробудил в девушке чувства, которых она не испытывала уже целую вечность.

9. Фильм: «Сокровище» (англ. Precious), 2009 г. Это необыкновенная история чернокожей девушки из бедного квартала, которой грозит неминуемая смерть в нищете и болезни, если она не поспешит изменить свою жизнь. Девушка страдает излишним весом, не умеет читать, с трехлетнего возраста ее насиловал собственный отец, от которого она уже родила одного ребенка, а теперь ждет второго, в то время как у первого серьезные проблемы с умственным развитием. Мать ненавидит ее и постоянно бьет, заставляя ходить за пособием. Ее исключают из школы из-за второй беременности. Директор направляет девушку в альтернативную школу, где у нее открывается математический талант. Новый учитель дает ей кров и помогает развить в себе способности к расчетам. Девушка живёт в реабилитационном центре, постоянно работая над собой и прилежно учась. Но однажды к ней приходит мать, сообщает о смерти отца и что у него был СПИД. Сдав анализы, сама героиня узнаёт, что тоже инфицирована, но с сыном всё в порядке.

10. Фильм: «Джон Кью» (англ. John Q), 2002 г. Жанр: драма, триллер. Финансовые вопросы усложняют жизнь небогатой семьи, но в один момент они становятся проблемой, угрожающей жизни ребенка. Джон и его семья не могут оплатить дорогостоящую операцию, стоимость которой исчисляется сотнями тысяч долларов. Поскольку медицинская страховка не покрывает такие операции, Майкла не вносят в лист ожидания на донорское сердце. Доведенный до отчаяния отец решается на экстремальный шаг: он берёт в заложники работников больницы. Требование простое: прооперировать его сына. Он даже готов убить себя и отдать сыну своё сердце. Герой сталкивается со всеми недостатками современного американского общества, где страховая медицина не покрывает затрат бедных больных, а компании обманывают клиентов, общественные организации не помогают, телевидение зарабатывает рейтинги на чужих бедах, а полицейские думают о предстоящих выборах, а не о защите граждан. Руководство госпиталя требует предоплату за лечение, а о гуманизме речь никем не ведется, но отец надеется на чудо, и оно свершится.

Отобранные для просмотра и обучения популярные зарубежные фильмы выпущены в XXI веке, имеют оригинальную версию на английском языке. Во всех фильмах говорится о какой-либо патологии или проблеме, связанной со здоровьем человека. События происходят в клинике или же речь идет о диагнозе больного, лечении и развитии болезни (фильм «Айрис», «Реквием по мечте», «Мой ангел-хранитель», «Сортировка»). В некоторых фильмах отражаются проблемы общественного здравоохранения, социальная перспектива («Преданный садовник», «Разрисованная вуаль», «Тайная жизнь слов», «Джон Кью»). Сюжет некоторых основан на реальных историях жизни («Айрис», о жизни философа и писателя Айрис Мёрдок; «Творение Господне» основан на реальной биографии доктора Альфред Блэлока, хирурга от Бога). Некоторые фильмы созданы по мотивам романов: «Преданный садовник» (The Constant Gardener, by J. Le Carré), «Сортировка» (Triage, by S. Anderson), «Разрисованная вуаль» (The Painted Veil, by W.S. Maugham), «Айрис» (Elegy for Irises, by J. Bailey), «Мой ангел-хранитель» (My Sister's Keeper, by J. Picoult) и «Сокровище» (Push, by Sapphire).

С целью эффективного использования фильмов в обучении и аналогично работе с иностранным художественным текстом, работа над художественным фильмом была организована в три этапа, который

соответствовал преддемонстрационному, демонстрационному и последемонстрационному этапам работы. В качестве иллюстрации мы можем привести примеры заданий, которые были предложены студентам во время работы над фильмами в процессе обучения медицинскому английскому.

Перед просмотром фильма, перед студентами формулируется коммуникативная задача: готовятся вопросы и рабочий раздаточный материал. Разрабатывается технология просмотра, которая предполагает членение фильма на логические отрывки; даются специальные задания (на антиципацию содержания, содержательные ориентиры, опорные слова и фразы), направленных на снятие языковых трудностей и объяснение незнакомых реалий.

Возможные трудности понимания можно также снять путем выборочного аудирования отдельных фрагментов звукового сопровождения. В особо сложных случаях возможно предварительное чтение сценария. Данный прием оправдан при просмотре аутентичных художественных фильмов на языке оригинала. Преподаватель может использовать вопросы и задания на рабочих листах: - отметить на листе правильный вариант, направление, факт, соответствующий содержанию и т.д.; - расположить кадры из фильма на ваших рабочих местах в порядке их появления в видеофрагменте; - задания, обучающие отдельным аспектам языка (фонетика, грамматика и лексика): отметьте фразы, выражающие раздражение, возмущение, радость, смущение и т.д.; - индивидуальные задания, предполагающие самостоятельное исследование ученика.

Во время демонстрационного этапа, преподаватель проводит первый контроль, используя кнопку "пауза", а также перемотку видеозаписи в обратную сторону, чтобы добиться адекватного понимания. В ходе диалога между учителем и учащимися выясняются сложности восприятия, даются дополнительные опоры и подсказки. Во время вторичного просмотра преподаватель добивается детального понимания содержания фильма и переходит к постдемонстрационному этапу, который направлен на понимание и развитие навыка иноязычного говорения. Простейшей формой контроля является задание указать верные и неверные утверждения; выбрать один правильный вариант из нескольких предложенных. Ответы на предложенные до просмотра вопросы позволяют организовать беседу по содержанию просмотренного фрагмента, а на более продвинутом этапе — дискуссию.

Расположение кадров в порядке их появления в фильме позволяют не только проверить внимание учащихся, но дают опору для устных высказываний. Кадры иллюстрируют развитие сюжета и служат хорошей основой для сторителлинга. Более усложненное задание может быть дано на обоснование выбора, почему один кадр не предшествует другому. Еще более сложный вариант представляет собой метод введения "помех". Когда среди кадров данного видеофрагмента попадает кадр из "чужого" фильма. Учащимся предлагается объяснить, почему данный кадр никак не мог быть частью просмотренного ими видео.

Видеофильм служит хорошей динамической наглядностью для практики иноязычного общения на профессиональные темы и создания ситуаций такого общения на учебном занятии. В последемонстационном этапе учащиеся разыгрывают услышанный с экрана диалог. Здесь возможно не только точное воспроизведение услышанного и увиденного, но и "творческое переосмысление" видео, его новая интерпретация. Просмотренный сюжетный видеофильм может стать и отправной точкой для самостоятельных творческих высказываний учащихся. Задачей преподавателя на последемонстрационном этапе является проверка понимания обучающимися содержания фильма и эффективности применения ориентиров восприятия, установленных на демонстрационном этапе. На последнем этапе производится контроль понимания использованных в фильме языковых и речевых средств.

Результаты и обсуждения. Основываясь на сюжете, можно подытожить, что в фильмах через эмоции транслируются идеи сохранения и укрепления здоровья человека, проблемы современной медицины и системы здравоохранения, что дает нам основание считать фильмы удобным и эффективным дидактическим материалом для обсуждения медицинских тем в аудитории. Предлагаемая подборка фильмов на английском языке интересна учащимся и различным специалистам здравоохранения.

При работе с каждым фильмом студенты работали над медицинской лексикой из различных отраслей медицины, синопсисом, сюжетом, обсуждая наиболее актуальные проблемы здоровья, социокультурный контекст.

Почему эффективно использовать фильмы в обучении иностранному языку? Каковы их преимущества и роль в преподавании языка?

Основанием для использовании фильмов в обучении профессионально-ориентированному иностранному языку [8, с.197-198.] является их аутентичность, повышающая уровень мотивации, культурного сознания и развития языковых навыков (рецептивных и продуктивных) [12, с. 62].

Их основным преимуществом можно считать аутентичность [5, с. 69-71]: не каждый студент может позволить себе путешествовать за границей. Процесс погружения в контекст [7, с. 153], который воспроизводится на изучаемом языке, дает учащемуся обширное понимание иностранной культуры, производит впечатление на него и воздействует [3, с. 261-265].

С лингвистической точки зрения, студенты подвергаются воздействию естественного языка обыденного общения, включая идиомы и устойчивые выражения (коллокации). Дискурсивная компетентность учащихся развивается под воздействием реалистичных диалогов аутентичного материала и наглядных примеров управления разговором, использования коммуникативной стратегии перформативного дискурса, как «лингвистический поворот».

Помимо того, что студенты подвергаются значительному воздействию и многообразию действительно используемого языка [6, с. 64], они подвергается воздействию заложенной в языке культуры, в результате чего раскрывают языковые и культурные особенности английского языка [4, с. 106-112], повышают свою осведомленность о культуре и мотивацию изучения.

Затронутые в фильмах темы обсуждения актуальны и никого не оставляют равнодушным. Такой нетрадиционный подход к проведению занятий способен увлечь собеседника, сформировать лингвистические компетенции, необходимые для практического применения профессионально-ориентированного иностранного языка. Визуализация учебного материала способствует лучшему пониманию студентами специфики будущей профессиональной деятельности, активизирует познавательный интерес студента, усиливает зрительное восприятие и визуальное мышление, интенсифицирует процесс иноязычного общения, что выгодно отличается от традиционного подхода.

Выводы:

1. Использование видео и фильмов на занятиях по иностранному языку делает их бесценным инструментом в обучении.
2. Визуализация учебного материала с помощью фильмов способствует расширению медицинской лексики и лучшему ее усвоению, так как студенты понимают язык повествования в рамках всего контекста.
3. Ценность использования фильмов заключается не только в поддержке вербальных высказываний с соответствующими изображениями, но и в способности учащихся сохранять направленность внимания на определённом объекте, формировать устойчивую концентрацию сознания в процессе просмотра и прослушивания.
4. Благодаря яркости визуальной информации и ее побуждающему фактору, видео как инструмент помогает преподавателю разработать стратегию обучения, как например: предсказать сюжет, догадаться исходя из контекста, сделать вывод, активизировать фоновые знания.
5. Использование фильмов на занятии может принести много пользы учащимся. Видео и фильмы повышают способность учащихся понимать смысл изучаемого материала, выработать свое собственное отношение к увиденному, иметь возможность слышать речь в формах диалога посредством аутентичного контекста.

Литература:

1. Алейникова М. И. Видеофильм как средство обучения иностранному языку // Перспективы науки и образования. — Воронеж, 2015. — № 6 (18). — с. 87–90.
2. Гатовская Д. А. Видеоурок — новый метод обучения // Педагогика: традиции и инновации: материалы VI Междунар. науч. конф. — Челябинск: Два комсомольца, 2015. — с. 126-127. — URL https://moluch.ru/conf/ped/archive/147/7124/ (дата обращения: 10.11.2018).
3. Михалева Л. В. Видеофильм как средство формирования социолингвистической компетенции при обучении иностранному языку/ Л. В. Михалева // Вестник Томского государственного университета. — Томск, Издательство Томского университета, 2004. — № 282. — с. 261–265.
4. Некрасова А.С. Использование художественных фильмов в обучении английскому языку с целью развития социокультурной компетенции // Научное сообщество студентов XXI столетия. Гуманитарные науки: сб. ст. по мат. LV междунар. студ. науч.-практ. конф., 2017. — № 7 (55). — с. 106-112. URL: https://sibac.info/archive/guman/7(55).pdf (дата обращения: 11.11.2018)
5. Николаева Н. А., Волкова С. А. Изучение английского языка с помощью аутентичных фильмов // Образование и воспитание, 2017. — №1. — с. 69-71. — URL https://moluch.ru/th/4/archive/52/1887/ (дата обращения: 10.11.2018).
6. Сорокина Н. И. Использование аутентичных фильмов в обучении английскому языку // Аграрное образование и наука, 2016. — № 2. — с. 64.
7. Слышкин Г. Г., Ефремова М. А. Кинотекст (опыт лингвокультурологического анализа. — М.: Водолей Publishers, 2004. — с. 153
8. Харитонова И. В. Использование учебных фильмов при обучении в вузе // Проблемы и перспективы развития образования: материалы Междунар. науч. конф. (г. Пермь, апрель 2011 г.). Т. II. — Пермь: Меркурий, 2011. — с. 197-198. — URL https://moluch.ru/conf/ped/archive/17/31/ (дата обращения: 10.11.2018).
9. Ismaili M., The Effectiveness of Using Movies in the EFL Classroom / Academic Journal of Interdisciplinary Studies, 2013 — Vol. 2 No 4 – pp. 121-132.
10. K. Donaghy & D. Xerri (Eds.). The image in English language teaching. — Floriana, Malta: ELT Council, 2017. — pp. 1-11
11. Khan A., Using Films in the ESL Classroom to Improve Communication Skills of Non-Native Learners / ELT Voices. — International Journal for Teachers of English Volume (5), 2015 — Issue (4). — pp. 46-52.

Педагогика

УДК 378.2

аспирант Мешев Ислам Хасанбиевич
Армавирский государственный педагогический университет (г. Армавир);
доктор педагогических наук, профессор Галустов Роберт Амбарцумович
Армавирский государственный педагогический университет (г. Армавир)

ОЦЕНКА УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

Аннотация. В статье рассматриваются проблемы оценки сформированности научно-методической компетентности преподавателей высшей школы в процессе повышения квалификации; в контексте определения научно-методической компетентности преподавателя, включающей мотивацию и стремление к саморазвитию и самореализации, готовность к самостоятельному поиску решения проблем учебно-воспитательного процесса, четкое видение перспектив достижения своего педагогического мастерства; владение технологиями, максимально адаптируемых к специфике подготовки будущего специалиста и др., предложена система полифункциональной оценки сформированности научно-методической компетентности преподавателей; предполагаются группы контрольных средств, классифицированных на личностные личностно-профессиональные и профессиональные, которые направлены на определение уровня контроля, взаимоконтроля и самоконтроля слушателей системы повышения квалификации.

Ключевые слова: оценка, критерий, контроль, научно-методическая компетентность, система повышения квалификации.

Annotation. The article deals with the problems of assessing the formation of scientific and methodological competence of teachers of higher education in the process of training; in the context of determining the scientific and methodological competence of the teacher, including motivation and the desire for self-development and self-realization, readiness for independent search for solutions to the problems of the educational process, a clear vision of the prospects of achieving their pedagogical skills; possession of the technologies which are most adapted to specifics of training of the future specialist, etc., the system of a multifunctional assessment of formation of scientific and

methodical competence of teachers is offered; groups of the control means classified on personal, personal, professional and professional which are directed on determination of level of control, mutual control and self-control of listeners of system of advanced training are assumed.
Keywords: assessment, criterion, control, methodological competence, training system.

Введение. Повышенные требования к профессиональной деятельности преподавателя высшей школы определяются спецификой организации научно-методической подготовки в рамках системы повышения квалификации кадров, ориентированных на решение таких задач, как содействие социально-ценному развитию личности, его профессиональной и общекультурной подготовке, повышению педагогического мастерства [1]. Главными требованиями к деятельности преподавателя сегодня в контексте непрерывного образования становятся компетентность и профессионализм, которые являются доминантными в процессе повышения квалификации кадров. Все это указывает на необходимость формирования и совершенствования научно-методической компетентности, разработки механизма контроля и оценивания уровня ее сформированности в современных условиях деятельности высшей школы. Обеспечение высокого качества компетентности преподавателя, как первостепенной задачи модернизации вуза, невозможно без разработки системы контроля его подготовки в процессе повышения квалификации.

Формирование научно-методической компетентности преподавателя непосредственно связано с контролирующими стратегиями в образовании, чтобы в результате повышения квалификации слушатель мог самостоятельно и активно действовать, принимать решения, адаптироваться к постоянно меняющимся требованиям высшей школы.

Сформированность компетентности и компетенций современного специалиста рассматриваются в работах И.А. Зимней, Э.П. Комаровой, А.В. Хуторского, А.Н. Щукина, в которых авторы компетенции трактуют, как способность, готовность, умение применять знания в практической деятельности, а компетентность – как совокупность приобретенных в процессе обучения или практической деятельности, компетенций. Общетеоретические основы компетентностного подхода, являющиеся базовыми для повышения квалификации преподавателей вузов, разрабатываются В.И. Байденко, А.А. Вербицким, И.А. Зимней, А.В. Хуторским и др., которые указывают на необходимость повышения качества обучения, совершенствования научно-методической деятельности.

Изложение основного материала статьи. Научно-методический вид деятельности представляет собой многофункциональную открытую педагогическую систему, в которой осуществляется научное осмысление преподавателем своего педагогического мастерства и осознание необходимости восприятия имеющихся педагогических новшеств, значимых в структуре образовательной системы вуза [5]. Исследование научно-методической компетентности сегодня нуждается в адекватном понимании как ее структурных компонентов, которые отражают общее содержание данной компетентности, так и определения критериальных показателей уровня ее сформированности на основе системы оценки и самооценки. Поиск новых форм и методов диагностики научно-методической компетентности преподавателя, потребовали разработки новых способов определения конечных результатов ее сформированности в условиях повышения квалификации.

Критериями достижения научно-методической компетентности преподавателей вузов в процессе повышения квалификации стали: возможности для самореализации и саморазвития слушателей; ориентация процесса подготовки слушателей на субъектную активность преподавателей; способность создавать научно-методические проекты с учетом современных требований организации учебного процесса в вузе; обеспечения позитивного межсубъектного взаимодействия в процессе осуществления научно-методической деятельности. В трудах О.В. Галустян [2], Л.Б. Лихачева [3], Е.В. Малыхиной [4], рассматриваются требования к личностным и профессиональным качествам специалиста, особенности его профессиональной подготовки в контексте современным тенденций. Особый акцент связан с анализом критериев оценки уровня компетентности специалиста, их соответствия актуальным потребностям современной высшей школы.

На базе Северо-Кавказского института повышения квалификации сотрудников МВД России (филиал), проведено исследование научно-методических затруднений, которые испытывают преподаватели в процессе осуществления своей педагогической деятельности. В тестировании приняли участие 124 преподавателя образовательных организаций МВД России, проходивших повышение квалификации. При анализе основных видов научно-методической деятельности в вузе использовались такие оценочные средства, как «не затрудняюсь», «затрудняюсь» и «сильно затрудняюсь» (таблица 1).

Анализируя результаты проведенного анкетирования по самооценке использования различных видов научно-методической деятельности, отметим, что основные затруднения возникают в связи с внедрением технологического и рефлексивного компонентов, при осуществлении экспертизы методического обеспечения, при подготовке презентаций и наглядных форм обучения, при внедрении форм самостоятельной работы студентов, направленных на активизацию обучения.

Таблица 1

Анкетирование слушателей системы повышения квалификации по испытываемым трудностям в процессе осуществления научно-методической деятельности

№	Виды и формы научно-методической деятельности	не затрудняюсь	затрудняюсь	сильно затрудняюсь
1	Подготовка, переработка и переосмысление материалов лекций в соответствии с новыми научными данными, проектирование заданий для практических и семинарских работ, разработка лабораторных занятий.	44%	44%	12%
2	Подготовка рабочих программ учебных дисциплин, выполненных на основе требований ФГОС ВО.	13%	55%	32%
3	Разработка учебно-методических комплексов (УМК) по преподаваемой дисциплине.	15%	63%	22%
4	Разработка и написание учебных пособий по преподаваемой дисциплине.	13%	54%	33%
5	Разработка визуальных пособий.	22%	60%	18%
6	Разработка различных форм типовых учебных занятий с учетом индивидуальных особенностей слушателей.	25%	50%	25%
7	Разработка форм промежуточного контроля с целью педагогической диагностики знаний слушателей по научно-методической компетентности.	33%	55%	12%
8	Рефлексия и самоанализ динамики формирования своей научно-методической компетентности.	33%	43%	24%
9	Анализ качества научно-методической работы других преподавателей.	44%	44%	12%
10	Экспертная деятельность, направленная на определение уровня научно-методического обеспечения учебного процесса в образовательной организации.	25%	63%	12%
11	Подготовка и участие с докладами в научно-методических научно-практических конференциях.	35%	51%	14%
12	Периодичность прохождение повышения квалификации.	50%	25%	25%
13	Подготовка тестовых заданий.	35%	50%	15%
14	Подготовка лекционных презентаций наглядных форм обучения.	68%	15%	17%
15	Внедрение форм самостоятельной работы студентов, направленных на активизацию обучения.	55%	25%	20%
16	Разработка и внедрение инновационных образовательных методов и технологий в учебную деятельность.	45%	45%	10%

Для оценки сформированности научно-методической компетентности преподавателей в процессе повышения квалификации были использованы группы контрольных средств: личностные (развивающие, мотивационные, рефлексивные); личностно-профессиональные (корректировочные, обучающие, оценочно-диагностические, информационные, планирующие); профессиональные (обобщающие, установления обратной связи, прогностические). Группы контрольных средств ориентированы на выявление направленности на: оценку сформированности научно-методической компетентности; определение уровня контроля со стороны преподавателя, взаимоконтроля и самоконтроля слушателей системы повышения квалификации; самостоятельного выбора форм и методов контроля и самоконтроля со стороны слушателей сообразно их профессионального опыта; использования информационных технологий для осуществления контроля уровня сформированности научно-методической компетентности преподавателя высшей школы.

В процессе исследования, нами определены этапы полифункциональной оценки сформированности научно-методической компетентности:

1. *На первом этапе* слушатель заполняет анкету самооценки своей научно-методической деятельности на основе четких характеристик и оценочных позиций, позволяющих ему определить достоинства и недостатков этой работы.

2. *На втором этапе* преподаватель заполняет матрицы экспертных оценок по каждому критерию соответствующих направлений деятельности слушателя на основе: самооценки своей научно-методической деятельности слушателя; анализа представленных слушателем материалов, экспертной оценки преподавателя по ряду направлений: а) проведение лекционных и практических занятий; б) научно-методическая

оснащенность учебного процесса; в) участие в методических семинарах и конференциях; г) количество опубликованных материалом по организации и осуществлению учебной деятельности; д) внедрение результатов научно-методической деятельности слушателей. В таблице 2 представлена бальная оценка лекционного занятия слушателя, проводимая в группе в процессе повышения квалификации (занятия проводили все слушатели с последующим заполнением данной матрицы).

Таблица 2

Матрица экспертной оценки научно-методической деятельности слушателя

Анкетные данные (ФИО, опыт работы в вузе, степень, звание, занимаемая должность)	Оценка: 3 –высокая; 2 – средняя; 1 – низкая		
Критерии оценки	В	С	Н
1) Целеполагание: – 5 баллов			
– четкая постановка проблемы	+		
– осуществление связи основных теоретических положений с практикой, профессиональная направленность в изложении основных материалов занятия		+	
2) Проектирование: – 3 балла			
– структурирование разделов лекции, выделение главных вопросов, аргументированность базовых положений, приведение различных точек зрения по рассматриваемому вопросу		+	
– степень новизны в изложении материала, привлечение современных источников по рассматриваемому вопросу			+
3) Организация занятия: – 7 баллов			
– организация и проведение дискуссию, «мозговой штурм» по поиску решения проблемы;		+	
– систематизация и анализ результатов дискуссии с выводами по каждому вопросу;		+	
– интенсификации и насыщение учебного времени интерактивными формами взаимодействия со слушателями;	+		
4) Наличие авторского стиль проведения занятия: – 2 балла			
– активный, – актуальный		+ +	
5) Использование технических средств в процессе лекции: – 3 балла			
– использование медиасредств обучения; – яркие, обоснованные презентации		+ 	 +
6) Коммуникативность: – 7 баллов			
– взаимодействие с группой	+		
– диалогичность		+	
– контактность, заинтересованность		+	
7) Подведение итогов: – 7 баллов			
– обоснованное, – убедительное, – квалифицированное	+ 	 + +	
Показатели сформированности: от 18 до 21 - высокий уровень; от 10 до 18 – средний уровень; ниже 10 – низкий уровень.			

3. *На третьем этапе* оформление портфолио, систематизация и анализ представленных материалов, свидетельствующих о сформированности научно-методической компетентности.

Использование полифункциональной оценки научно-методической компетентности, позволяет проектировать динамику и качество осуществляемой работы с последующей коррекцией достижения научно-методической компетентности.

Выводы. Таким образом, научно-методическая компетентность преподавателя образовательной организации представляет собой интеграцию преподавательской и научно-исследовательской деятельности, основанную на гармоничном соотношении теории и практики, знания и опыта. Компетентность преподавателя определяется качество работы на основе его умения осваивать современные дидактические технологии и соединять их с авторскими методиками. Формирование научно-методической компетентности преподавателя в системе повышения квалификации, связанное с его мотивацией и стремлением к саморазвитию и самореализации, готовностью к самостоятельному решению проблем учебно-воспитательного процесса, владением универсальными знаниями и др. Следовательно, научно-методическая компетентность, как базовая качественная характеристика преподавателя образовательной организации, включает: четкое видение своего профессионального саморазвития; стремление к педагогическому мастерству; способность мотивировать курсантов к эффективной деятельности; владение технологиями обучения воспитания, максимально адаптируемых к своему опыту и специфике подготовки будущего специалиста; обеспечение обратной связи в саморазвитии через различные виды контроля и самоконтроля.

Система полифункциональной оценки сформированности научно-методической компетентности преподавателей в процессе повышения квалификации предполагает поэтапную реализацию и соотношение различных видов и методов контроля. Эффективными представляются: внешний контроль со стороны преподавателей системы повышения квалификации, взаимообучающий контроль, когда слушатели различных образовательных организаций обмениваются наработанным опытом, и, безусловно – самоконтроль, свидетельствующий об уровне профессионализма и компетентности. Внешний контроль представляет собой скрытое наблюдение и фиксацию его результатов преподавателем системы повышения квалификации с целью разработки индивидуальной образовательной траектории слушателей, включающий

подбор персональных заданий с учетом индивидуальных особенностей и имеющего профессионально-педагогического опыта. Взаимоконтроль системы «слушатель-слушатель» в процессе повышения квалификации, ориентирован на развитие самостоятельности, креативности и рефлексивной компетенции. Значимым для формирования научно-методической компетентности является самоконтроль, который является эффективной формой процесса самопроверки своей научно-методической компетентности, способствующей внесению корректив в свою деятельность.

Литература:

1. Галустов Р.А. Образование как фактор социально-экономического развития общества / Р.А. Галустов // Технолого-экономическое образование. – 2014. – №1. – С. 56-65.
2. Галустян О.В. Система полифункционального контроля профессиональной подготовки компетентного специалиста в высшей школе: автореф. дисс. доктора пед.наук – Воронеж, 2016. – 48 с.
3. Лихачев Л.Б. Анализ критериев и показателей оценки влияющие на компетентность профессорско-преподавательского состава / Л.Б. Лихачев, А.В. Короткова // Экономика, Инновации, Управление качеством. – 2015. – №1 (10). – С. 193-194.
4. Малыхина Е.В. Система оценки профессиональной компетентности специалистов социозащитных учреждений: критерии и уровни сформированности / Е.В. Малыхина // Вестник ТОГИРРО. – 2015. – № 1 (31). – С. 318-320.
5. Скрипкина А.В., Туравец Н.Р., Щуров Е.А. Профессионально-педагогическая компетентность и саморазвитие преподавателей образовательных организаций МВД России / А.В. Скрипкина, Н.Р. Туравец, Е.А. Щуров // Вестник экономической безопасности. – 2017. – №4. – с. 245-248.

Педагогика

УДК 378

старший преподаватель Минигалеева Альбина Зуфаровна
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Казанский (Приволжский) федеральный университет» (г. Казань)

ТРАДИЦИОННОЕ ВИДЕНИЕ И СОВРЕМЕННЫЕ ВЗГЛЯДЫ НА ПРОБЛЕМУ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ ЧЕЛОВЕКА

Аннотация. В статье проведен анализ представлений о здоровом образе жизни человека в рамках религиозного и научного знания. Рассмотрены особенности видения здоровья и здорового образа жизни в рамках ряда гуманитарных наук, в соответствии с предметом их изучения. Актуализирована необходимость интеграции данных наработок и проведения дополнительных педагогических исследований по данному вопросу.

Ключевые слова: здоровый образ жизни, понятие, конфессии, гуманитарные науки.

Annotation. In article the analysis of ideas of a healthy lifestyle of the person within religious and scientific knowledge is carried out. Features of vision of health and a healthy lifestyle within a number of the humanities, according to a subject of their studying are considered. Need of data integration of practices and carrying out additional pedagogical researches on the matter is updated.

Keywords: healthy lifestyle, concept, faiths, humanities.

Введение. Одной из важнейших задач современной педагогики является развитие целостной и устойчивой готовности человека к здоровому образу жизни, поскольку в настоящее время возникло множество новых факторов техногенных, экологических, информационных и др., актуализирующих вопросы поддержки здоровья. Предварительный анализ данной проблемы показал не только заинтересованность научного сообщества в ее дальнейшем решении, но и значительный багаж уже имеющихся исследований в данной области, являющихся в определенном смысле фундаментом дальнейших наработок. Вообще, представления о здоровом образе жизни существуют тысячи лет и едва ли не являются ровесниками мыслительной деятельности человека. Фундаментальные представления о здоровом образе жизни создаются религиозными доктринами [1]. Ценности здоровья и здорового образа жизни присущи любой конфессии, представляющей собой совокупность ценностных ориентиров и поведенческих принципов. Отказ от чревоугодия и регулярные посты, борьба с пороками и забота о психическом здоровье являются важными аспектами каждого религиозного течения. Чертами многих мировых религий являются понятия единства социального и природного порядков как полноты бытия, взаимозависимость человека и космоса, единство духовного и физического предопределяющие сдержанность и благопристойность в поведении человека. Наиболее ярким примером воплощения идеи здорового образа в религии можно считать йогу, представляющую собой направление индуизма и буддизма, нацеленное на управление и контроль различных функций и процессов организма.

Изложение основного материала статьи. В науке проблематика образа жизни актуализировалась в СССР и странах Восточной Европы в 1970 - 1980-е годы. Исследованием данной проблемы занималось значительное количество ученых, изучивших понятие, содержание, структуру, особенности, пути становления и коррекции образа жизни человека. К наиболее известным авторам по данной проблеме можно отнести И.В. Бестужева-Ладу, Е.Г.Вершинина, А.А.Возьмителя, С.С.Гальцева, И.В.Завьялова, Л.В.Князеву, Л.И.Михайлову, В.А.Морозова, А.В.Пилюшенко, И.В.Романову, Ю.В.Смирнову, В.М.Сорокину, И.Б.Страхову, Ж.Т. Тощенко, Д.В.Цибикова и др., изучавших здоровый образ жизни в рамках социологии управления, социальной философии, социальной психологии, социальных структур, библиотековедения, общей и других отраслей педагогики.

В тоже время междисциплинарный характер проблемы здорового образа жизни человека требует сегодня ее комплексного и всестороннего изучения и обобщения результатов научных поисков, осуществленных в различных отраслях гуманитарного знания. Такая работа предполагает, прежде всего, выявление, систематизацию и сравнительный анализ ключевых понятий в изучаемой сфере, которыми в нашем случае являются термины «жизнь», «образ», «здоровье», «образ жизни», «здоровый образ жизни»,

позволяя в дальнейшем более адекватно синтезировать данные и выводы, полученные в рамках философии, социологии, психологии, педагогики и т.д.

Ввиду того, что философия считается родоначальником всех наук, справедливым будет начать изучение трактовок интересующих нас терминов, предложенных представителями именно этой науки. Но уже даже среди философов можно встретить едва ли не бесконечное многообразие определений, например, жизни человека, и в еще большей мере ее смысла, обусловленных особенностями тех или иных философских учений. Понятие жизни и отношение к ней является неизменным атрибутом всех основных философских школ: материалистов и идеалистов, гностиков, агностиков и скептиков, представителей феноменологии, экзистенциализма, герменевтики, критического рационализма, психоанализа и т.д. Так, для материалиста Демокрита цель жизнь состоит в обретении хорошего состояния духа, безмятежности, умеренности и основывается на морали. У Д.Диро она заключается в обогащении человечества знаниями. Идеалист Платон видел смысл жизни в самосовершенствовании, И.Кант понимал под ним добровольное самоподчинение нравственному, а для Ф.Энгельса его попросту не существует. В философии Гегеля главная идея жизни заключается в субъективности, базирующейся на внешней и внутренней сторонах реальности. Основоположник философии жизни Ф.Ницше считал, что она представляет собой хаос, лишённый какого-либо смысла и не имеющий цели. По М.Хайдеггеру жизнь это лишь путь к смерти. Безусловно, каждая из этих точек имеет под собой определенные объективные основания, тем не менее, большая их часть не может быть признана удовлетворительной педагогической наукой по причине своей абстрактности и отвлеченности от реальной жизни. Действительно, в чем тогда состоит необходимость обучения и воспитания, если жизнь лишь череда хаотичных событий ведущих к смерти, либо просто отрезок времени, проживание которого не имеет значения? Нет, педагогическая деятельность возникает только тогда, когда жизнь человека является осмысленной и всячески содействует какому-либо, пусть даже вымышленному, предназначению, совершенствуя его в необходимых направлениях. Поэтому все трактовки смысла жизни, не соответствующие главной идее педагогики – развитию, должны быть отвергнуты, как не предполагающие какой либо позитивной перспективы.

Анализируя философское понимание термина «здоровье», также хочется подчеркнуть его абстрактное значение в рамках данной науки. Разумеется, ни один философ не размышляет о здоровье человека в его физическом понимании и для этой категории ученых чаще всего оно выражается более общими понятиями добра, благодетели, созидания. Здоровье же, как состояние организма человека, не отягощенного какими-либо заболеваниями, не имеет для философов ни малейшего значения, а потому не может становиться предметом их изучения. Именно поэтому как справедливо отмечает О.П. Головченко, «что касается понятия «здоровый образ жизни», то с точки зрения философии такого понятия вообще не существует» [3]. Проблема здорового образа жизни, не находясь в поле зрения исследователей философии, упоминается в их работах лишь единично, вскользь или в качестве слов-связок. Тем не менее, фундаментальные идеи о смысле жизни человека, выбор которых в конечном итоге определяет его образ жизни, могут и должны быть восприняты и учтены и в педагогической науке.

Обращаясь к социологическим исследованиям, важно отметить, что в отечественной науке изучение образа жизни человека началось именно в социологии, когда в 80-х годах прошлого века данная проблема была включена в план разработок института социологии АН СССР. Однако, как и философия, социология, обладая собственным предметом исследования, рассматривает образ жизни человека через призму социологических понятий общества, среды, структур, отношений и проч. В тоже время в западной социологии, по словам Л.И.Михайловой, отсутствует категория «образа жизни» и разрабатываются понятия «качество жизни», «уровень жизни» на которые основное внимание направила и современная отечественная социология, разработавшая, в том числе модели качества жизни [4]. Утвердившееся в социологии понимание образа жизни основывается на нормативно-ценностной системе свойственной любому виду человеческой деятельности: трудовой, политической, социокультурной, каждая из которых может быть представлена в виде уровней с использованием различных систем градаций.

По мнению ведущего исследователя данной проблемы в социологии А.А.Возьмителя, образ жизни «устойчивые формы социального бытия, совместной деятельности людей, типичные для исторически конкретных социальных отношений, формирующиеся в соответствии с генерализованными нормами и ценностями, отражающими эти отношения» [2].

Исходя из этого, интересующие нас термины не раскрываются в социологии в своей сущности. Здесь они представлены лишь как характеристики, по которым можно группировать различные социальные сообщества, малые группы и отдельных людей, разделяя их по признаку наличия болезней или способов жизнедеятельности.

Но, как бы то ни было, в социологии также изучаются субъективный и объективный аспекты здорового образа жизни, поскольку индивидуальные особенности человека могут явиться детерминантами и социальных преобразований и формирования новых ценностных общественных ориентаций. Постепенно переходя из внутриличностных в общественные, рассматриваемые в социологии характеристики здорового образа жизни могут изучаться на индивидуальном, групповом и социетальном уровнях.

Масштабные социологические исследования позволяют выявить отношение людей к проблеме здорового образа, их потребности, интересы и тенденции в данной сфере. Получаемые с помощью таких исследований результаты востребованы педагогикой, т.к. обобщенные эмпирические данные не только показывают реальное положение дел, но и могут служить основой для педагогического прогнозирования. Так, например, исследование различий в жизнедеятельности людей, само по себе не имеет большого значения, дифференцируя общество на категории статичных и динамичных, традиционалистов и модернистов и т.д. Но для других наук, эти выводы представляют значительную ценность, выступая эмпирической базой для организации различных процессов: политических, экономических, педагогических…

Общество не есть нечто статичное, и в нем непрерывно идет борьба различных идей, ценностей и моделей поведения. Именно поэтому социологические исследования здорового образа жизни должны представлять собой перманентно функционирующую систему мониторинга, обеспечивающую актуальной информацией не только себя, но все другие заинтересованные в ней отрасли науки. Использование этой системы в педагогике позволит оптимизировать образовательный процесс, направить его в нужное русло, сконцентрировать педагогическую деятельность на наиболее проблемных участках работы и повысить ее эффективность.

В психологии, изучение здорового образа жизни человека более приближено к исследованию закономерностей и причинно-следственных связей в данном вопросе, но, главным образом, сконцентрировано на его психологических аспектах. Поскольку предметом психологии являются психика и психические процесса человека, проблема здорового образа жизни рассматривается в рамках рассматриваемой науки именно в этом ракурсе. Нормальное функционирование нервной системы, процессов мышления, памяти, адекватная работа механизмов восприятия, ощущений и всей эмоционально-чувственной сферы в целом невозможны в условиях болезненного состояния организма. Возможно, поэтому Ю.Г.Фролова считает, что в психологии здоровый образ жизни определяется как совокупность внутренних и внешних условий жизнедеятельности, обеспечивающих здоровье и трудоспособность, активное долголетие, а также гармоничное развитие личности [7]. Но поскольку «психологическое» здоровье тесно связано и обусловлено физическим состоянием организма, в поле зрения психологов изучающих вопросы здорового образа жизни попадают и соматические аспекты данного понятия. Общеизвестно, что человек – биопсихосоциальное существо, и поэтому вполне правомерно, что категория здоровья относится ко всем этим трем сторонам его сущности.

Одной из наиболее известных и целостных теорий здорового образа жизни в психологии является гуманистическая концепция А. Маслоу о «психически здоровом индивиде» [5]. Автор этой концепции тесно увязывал здоровье человека с его самоактуализацией, считая, что потребность в реализации сущностных сил человека является опорой и движущей силой его духовного и физического развития. Иначе говоря, самоактуализирующийся человек всегда потенциально испытывает стремление к здоровью, поскольку, может быть даже и подсознательно, морально готовится к предстоящим трудностям на пути к достижению своей цели.

Наконец, в педагогике, пожалуй, можно встретить такую палитру взглядов на здоровый образ жизни, что некоторые из них могут граничить даже с заведомо опасными способами жизнедеятельности человека. Бесспорно, большинство педагогических трактовок здорового образа жизни лежат в русле общепринятого понимания данного термина в данной науке, которое может быть охарактеризовано с позиций активности, экологичности, ориентированности на физическую культуру и спорт, отказа от вредных привычек, профилактической работы и т.д.

К примеру, в диссертационном исследовании по специальности теория и методика профессионального образования В.М.Сорокиной, защита которого состоялась в 2010 году, здоровый образ жизни – это «профессиональная ценность, неотъемлемая часть профессиональной деятельности личности, направленная на укрепление здоровья, работоспособности, повышение творческой активности и трудового долголетия». В других работах встречаются близкие трактовки, основанные на технологиях здоровьесбережения, сохранения и укрепления здоровья и его компонентов и т.д.

Тем не менее, имеются и другие мнения педагогов, и в особенности практикующих в отрасли физической культуры, сферы развлечений, считающие здоровым образом жизни экстремальные виды спорта, запредельные нагрузки на организм, высокую степень травматизма и т.д.

Нельзя не согласиться с А. Г. Носовым, осуществившим теоретико-концептуальный анализ феномена здорового образа жизни в современной педагогике и утверждающим что ученый в своем определении делает акцент на интересующих его аспектах здорового образа жизни, руководствуясь своими научными воззрениями, базовым образованием либо другими обстоятельствами (например, политической и экономической обстановкой в обществе), а также личностно значимыми проблемами [6].

Выводы. Таким образом, можно сделать следующие выводы:

- проблема здорового образа жизни всегда была свойственна природе человека, стремящегося не только к долголетию, но и к комфортной жизнедеятельности;
- практически в каждой из гуманитарных наук имеются представления о здоровом образе жизни, ограниченные спецификой научной методологии;
- несмотря на значительную степень разработанности валеологических вопросов в педагогике, многие их аспекты остаются неоднозначными и требуют систематизации и обобщения.

Литература:

1. Бриленок Н.Б. Здоровый образ жизни: социально-философский анализ: диссертация ... кандидата Философских наук: 09.00.11 / Саратов, 2018. - 145 с.
2. Возьмитель А.А., Осадчая Г.И. Образ жизни: теоретико-методологические основы анализа // Социологические исследования. 2009. № 8 (304). С. 58-64.
3. Головченко О.П. О физической культуре личности и физическом воспитании студентов нефизкультурных вузов // В сборнике: Индивидуальные и возрастные особенности развития двигательных и умственных способностей сборник научных трудов. Федеральное агентство по образованию РФ; ГОУ ВПО «Сибирская государственная автомобильно-дорожная академия (СибАДИ)». Омск, 2010. С. 149-160.
4. Залевский Г. В., Кузьмина Ю.В. Некоторые проблемы психологии здоровья и здорового образа жизни // Сибирский психологический журнал, 2010. №35. – С. 9.
5. Носов А. Г. Теоретико-концептуальный анализ феномена здорового образа жизни в современной педагогике // Изв. Сарат. ун-та Нов. сер. Сер. Акмеология образования. Психология развития. 2013. №1. С. 119
6. Фролова Ю. Г. Здоровый образ жизни как объект психологического исследования // Психологический журнал: ежеквартальное научно-практическое издание / учр.: Республиканский центр проблем человека. - 2010. - № 1(25). - С. 59-63.

УДК: 378.172:793.327

старший преподаватель Мокрова Татьяна Игоревна
Институт физической культуры, спорта и туризма, Сибирский федеральный университет (г. Красноярск);
старший преподаватель Логинов Денис Васильевич
Институт физической культуры, спорта и туризма,
Сибирский федеральный университет (г. Красноярск), Сибирский государственный университет
науки и технологий имени академика М. Ф. Решетнева (г. Красноярск), Красноярский
государственный медицинский университет имени профессора В. Ф. Войно-Ясенецкого (г. Красноярск);
старший преподаватель Климас Наталья Нагимовна
Институт физической культуры, спорта и туризма, Сибирский федеральный университет (г. Красноярск)

ОПТИМАЛЬНЫЕ МЕТОДИКИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ СИСТЕМ ОЗДОРОВИТЕЛЬНОГО ФИТНЕСА ДЛЯ РАЗВИТИЯ ФИЗИЧЕСКИХ КАЧЕСТВ И ДВИГАТЕЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ СТУДЕНТОК

Аннотация. Действующие в вузах программы физического воспитания студентов характеризуются недостатком упражнений, направленных на тренировку функциональных систем организма молодых людей. Для решения данной проблемы специалисты рекомендуют использовать на занятиях по физической культуре у студентов различные виды оздоровительного фитнеса. В статье рассматриваются различные виды оздоровительного фитнеса: фитнес-аэробика, Kangoo Jumps, Hot Iron, с позиций эффективности развития основных физических качеств и двигательных способностей молодых людей, в процессе их обучения в вузах.

Ключевые слова: физическое воспитание; двигательная активность; студенты; оздоровительный фитнес; kangoo jumps; hot iron.

Annotation. The programs of physical education of students operating in universities are characterized by a lack of exercises aimed at training the functional systems of the body of young people. To solve this problem, experts recommend to use in the classroom for physical education students different types of health fitness. The article deals with various types of health fitness: fitness aerobics, Kangoo Jumps, Hot Iron, from the standpoint of the effectiveness of the development of basic physical qualities and motor abilities of youth, in the process of their education in universities.

Keywords: physical education; physical activity; students; health fitness; kangoo jumps; hot iron.

Введение. Известно, что у значительной части молодых людей за период обучения в вузах, основные параметры физического развития и здоровья не только не соответствуют оптимальному уровню, но и значительно понижаются за время обучения [8; 19]. По мнению М.В. Малютиной, снижение показателей физического развития и здоровья молодых людей происходит, в том числе по причине недостаточной направленности различных систем физических упражнений используемых в процессе физического воспитания студентов, на тренинг функциональных систем организма молодых людей [6]. Недостаток еженедельной двигательной активности является существенным фактором снижения уровня физической и функциональной подготовленности студентов к предстоящей им профессиональной и повседневной социальной деятельности. Исследования показывают, что у значительной части современных студентов уровень физической подготовленности находится на довольно низком уровне [3], также имеются проблемы с координацией и уровнем развития гибкости [5].

Ученые отмечают, что эффективность академических занятий по физической культуре в деле поддержания необходимого уровня еженедельной двигательной активности студентов довольно низкая. Основными причинами недостаточной эффективности занятий служат: низкая посещаемость занятий студентами и недостаточная привлекательность занятий для современных молодых людей [2; 21; 22]. К сожалению, существующие формы проведения занятий по физической культуре не в состоянии обеспечить высокий уровень мотивации молодых людей к регулярной двигательной активности. В связи с данным обстоятельством, ученые считают актуальной задачей поиск новых, эффективных способов оздоровления и повышения уровня физического развития обучающихся, приобщение молодых людей к ценностям здорового образа жизни [4; 20; 21].

Для решения данных проблем специалисты рекомендуют использовать в физическом воспитании современных молодых людей различные виды оздоровительного и спортивного фитнеса [4; 8; 12; 18]. Использование фитнес-технологий в физическом воспитании студентов позволяет, по мнению Т.Н. Шутовой, достаточно успешно решать оздоровительные, воспитательные и образовательные задачи физического воспитания молодых людей, а также формировать потребность в регулярных занятиях физической культурой и фитнесом [15]. Выявлена возможность успешного использования средств оздоровительного фитнеса в сохранения и укрепления физического здоровья, как у относительно здоровых студентов [1; 16], так и у студентов, имеющих различные заболевания [10].

В тоже время специалисты отмечают наличие проблемы интеграции различных видов активной спортивной деятельности и инновационных видов оздоровительного фитнеса в процесс физического воспитания обучающихся, в том числе и студентов [14]. По мнению О.В. Трофимовой существует значимое противоречие между наличием необходимости совершенствования процесса физического воспитания студенческой молодежи на основе углубленного изучения фитнес-аэробики и недостатком методических разработок по содержательному и технологическому компонентам проведения занятий по фитнес-аэробике у студенток [13]. Подобное противоречие может стать довольно существенной проблемой при проведении занятий по физической культуре у студенток с использованием средств и методов оздоровительного и спортивного фитнеса. Известно, что большинство видов фитнеса, в том числе и фитнес-аэробика, приходит в Россию из других стран, распространяется через сети частных фитнес-клубов и не имеет четких, научно обоснованных методик эффективного применения в образовательных учреждениях. Учеными выявлен некоторый недостаток знаний о возможностях и степени влияния новых форм оздоровительного фитнеса на уровень физического развития и здоровья студенческой молодежи [11; 23]. Таким образом, актуальность исследования выражена наличием запроса у значительной части молодых людей на новые, популярные в современной молодежной среде виды фитнеса и недостатком научных данных о наиболее эффективных фитнес-программах, реализуемых на занятиях по физической культуре с девушками-студентками.

Основной целью исследований авторы статьи определили поиск наиболее эффективных, в деле развития основных физических качеств и двигательных способностей, методик использования в процессе физического воспитания студенток систем упражнений оздоровительного фитнеса: Kangoo Jumps и Hot Iron. Данные системы фитнеса широко используются во многих странах мира с целью оздоровления организма, поддержания тонуса мышц тела, коррекции фигуры и осанки, занимающихся различного пола и возраста. Kangoo Jumps представляет собой комплексы специально подобранных упражнений для оптимального развития всех мышечных групп, а также для развития гибкости, подвижности суставов тела и повышения функциональной пригодности организма [7; 17]. Отличительная особенность данной фитнес-системы заключается в том, что все движения выполняется в специальной обуви – Kangoo Jumps boots (ботинках на пружинящей платформе) [17; 18]. Hot Iron представляет собой систему оздоровительного фитнеса разработанную немецкими специалистами из университета г. Дюссельдорф. Занятия Hot Iron представляют собой комплексы упражнений, выполняемые с мини-штангами различного веса под ритмичную, специально подобранную музыку. При регулярных занятиях по системе оздоровительного фитнеса Hot Iron наблюдается качественная коррекция фигуры (уменьшение жировой и уплотнение мышечной ткани организма) и развитие силовой выносливости [9].

Изложение основного материала статьи. Исследования, посвященные поиску наиболее эффективных методов использования систем упражнений оздоровительного фитнеса: Kangoo Jumps и Hot Iron в процессе физического воспитания девушек-студенток проводились на базе Сибирского федерального университета в период с 2015 по 2018 гг. Участники исследований – девушки, студентки СФУ различных направлений и специальностей подготовки. Общее количество исследуемых – 75 человек, разделенных на 3 равные группы. Возраст девушек на момент начала исследований – 18 лет, в момент окончания исследований – 20-21 год. Все девушки перед началом исследований прошли медицинский осмотр в студенческой поликлинике СФУ и не имели каких-либо противопоказаний к занятиям физической культурой. Все девушки (n=75) в начале 1 курса обучения успешно прошли отбор на специализацию – фитнес-аэробика. В дальнейшем, девушки были разделены на три равные группы, продолжившие занятия физической культурой на основе применения средств оздоровительной фитнес-аэробики, Hot Iron и Kangoo Jumps.

В группу №1 (n=25) вошли девушки, прошедшие отбор на специализацию – фитнес-аэробика. При отборе учитывались: уровень физического развития девушек, музыкальный слух и знание базовых движений фитнес-аэробики. Занятия у девушек данной группы строились на изучении элементов степ-аэробики, силовых тренировках и развитии гибкости. В группу №2 (n=25) вошли девушки, продемонстрировавшие при отборе высокие показатели развития силовых способностей. Данная группа проводила занятия на основе системы фитнес-упражнений – Hot Iron. В группу №3 (n=25) вошли девушки, показавшие при отборе на специализацию – фитнес-аэробика высокий уровень развития координационных способностей. Данная группа проводила занятия с использованием системы оздоровительного фитнеса – Kangoo Jumps. Занятия у девушек всех групп проводились регулярно, 2 раза в неделю (длительность каждого занятия – 90 минут), в течение 3 курсов обучения.

Некоторые упражнения из оздоровительных фитнес-систем: Kangoo Jumps и Hot Iron представлены на рисунках ниже. На рис. 1-4 представлены упражнения Kangoo Jumps: отведения ног, перекаты с ноги на ногу с использованием гантелей, разведения ног в стороны и приседания. На рис. 5-8 представлены упражнения Hot Iron: приседания со штангой, тяга штанги в наклоне, выпады со штангой, тяга штанги к подбородку.

Упражнения, используемые в Kangoo Jumps и Hot Iron

Рисунок 1.

Рисунок 2.

Рисунок 3.

Рисунок 4.

Рисунок 5.

Рисунок 6.

Рисунок 7.

Рисунок 8.

Для оценки уровня эффективности академических занятий тем или иным видом оздоровительного фитнеса, авторы статьи использовали результаты контрольных тестовых упражнений. Тестировались: уровень развития силовых способностей (сгибание и разгибание рук в положении – упор лежа), скоростно-силовые и координационные способности (преодоление дистанции – 100 м и челночный бег 10х10 м). Развитие выносливости оценивалось по результатам преодоления дистанции – 2000 м. Для более полных данных об уровне функциональной пригодности девушек использовалась одномоментная функциональная проба с нагрузкой (30 приседаний за 20 секунд). Оценивалось время восстановления значений пульса девушек до исходных показателей в состоянии покоя. Учитывались средние значения массы тела студенток, полученные путем регулярного еженедельного взвешивания девушек на 1, 2 и 3 курсах обучения. Статистический анализ результатов тестирования проводился с помощью использования Mann – Whitney U-test.

Результаты тестовых испытаний студенток представлены в таблице.

Таблица

Показатели физического развития студенток за период исследований

Показатели	Группа №1			Группа №2			Группа №3		
	1	2	3	1	2	3	1	2	3
Сила	18±1,64	20±1,12	20±1,35	21±1,46	24±2,16	25±2,31	18±1,44	19±1,78	21±1,12
Быстрота	16±1,82	16±2,07	16±2,26	16±1,65	16±1,74	16±1,83	16±1,79	16±1,33	15±1,46
Выносливость	10±0,32	11±1,03	11±1,86	10±1,14	11±1,76	11±1,88	10±0,52	11±0,19	11±0,28
Гибкость	22±1,54	22±1,76	23±2,15	21±2,16	22±1,56	22±1,49	21±2,09	22±1,24	23±1,42
Координация	34±2,51	33±2,79	33±2,19	34±2,72	33±2,68	33±1,73	34±2,19	33±1,65	32±2,44
Восстановление	94±2,36	93±1,23	92±1,48	94±1,72	92±1,37	90±2,16	93±2,35	91±1,57	89±1,42
Масса тела	51±2,68	53±1,36	54±1,39	52±1,29	53±2,37	53±2,16	51±1,54	52±2,18	53±1,87

Полученные в ходе проведения тестовых испытаний значения, свидетельствуют о достаточно высокой эффективности использования системы фитнес-тренинга Hot Iron в деле развития силовых способностей студенток. Обнаружено существенное ($P<0,01$) преимущество в показателях силовой подготовленности девушек, занимающихся по программе оздоровительного фитнеса Hot Iron, в течение всего периода исследований. В тоже время данные, характеризующие уровень развития гибкости студенток, у девушек из группы №2 (Hot Iron) оказались достоверно ($P<0,05$) ниже, чем у студенток, занимающихся фитнес-аэробикой и Kangoo Jumps. Таким образом, для увеличения уровня эффективности от занятий Hot Iron преподавателям следует целенаправленно вводить в программы занятий комплексы упражнений для развития гибкости у студенток. Следует отметить, что девушкам из группы №2 удалось в течение 2-3 курсов обучения поддерживать массу тела практически на одном уровне.

Студентки из группы №3 (Kangoo Jumps), в конце обучения (на 3 курсе) продемонстрировали достоверное ($P<0,05$) преимущество в развитии скоростно-силовых и координационных способностей над девушками из других групп. Также у студенток данной группы выявлено наиболее значимое ($P<0,05$) преимущество в параметрах восстановления после тестовой нагрузки, по сравнению с показателями студенток из других групп. Таким образом, можно рекомендовать фитнес-систему Kangoo Jumps для целенаправленного развития быстроты и координационных способностей у студенток, однако следует отметить, что значимое увеличение данных показателей происходит лишь после 2-3 лет регулярных занятий.

Показатели развития общей выносливости организма всех исследуемых девушек не претерпели существенных изменений в течение всего периода исследований. К сожалению, авторы статьи вынуждены отметить, что даже использование современных видов фитнес-тренинга не позволяет значимо повысить уровень развития общей выносливости студенток. Причиной, по мнению авторов, является недостаточное количество занятий физическими упражнениями у современных молодых людей в течение недели.

Выводы. Результаты исследований позволяют утверждать, что:

1. Исследования выявили достаточно высокую степень эффективности использования системы оздоровительного фитнес-тренинга Hot Iron в деле увеличения силовых показателей студенток на занятиях по физической культуре. Значимый ($P<0,01$) прирост силовых характеристик происходит в течение всего периода исследований (1-3 курс). Также занятия Hot Iron оказались наиболее эффективны в деле поддержания массы тела студенток на оптимальном уровне.

2. Фитнес-тренинг Kangoo Jumps можно рекомендовать для повышения показателей развития скоростно-силовых и координационных способностей студенток. При этом преподавателям следует учитывать, что для достижения значимых результатов необходим достаточно длительный временной период (2-3 года обучения).

Литература:

1. Андреенко Т.А., Ткачева Е.Г., Широбакина Е.А. Организация занятий по оздоровительной фитнес-аэробике со студентами вуза // Физическая культура: Воспитание, образование, тренировка. 2016. №2. С. 79.

2. Аникиенко Ж.Г. Физическая подготовка студенток с преимущественным использованием средств фитнеса на основе учета индивидуального профиля развития физических качеств: Дис…канд. пед. наук. Краснодар, 2013. 185 с.

3. Брюханова Н.А., Булгакова О.В., Мокрова Т.И., Богащенко Ю.А. Определение возможностей использования высокоинтенсивных тренировочных средств на учебных занятиях оздоровительной аэробикой // Физическое воспитание студентов. 2013. №2. С. 25–29.

4. Дюков В.М., Скурихина Н.В. Применение фитнес-йоги для повышения эффективности занятий по физической культуре в вузе // Современные наукоемкие технологии. 2010. №10. С. 107–111.

5. Гибаева Н.Н., Люлина Н.В., Захарова Л.В. Особенности использования фитнес-программ по физической со студентками // Физическое воспитание студентов. 2010. №6. С. 16–18.

6. Малютина М.В., Андронов О.В., Инжеватов В.В. Физическая и функциональная подготовка студенток в вузе средствами аэробики // Вестник Оренбургского государственного университета. 2016. №2 (190). С. 34–38.

7. Мокрова Т.И., Вапаева А.В., Осипов А.Ю. Использование системы фитнес-тренинга Kangoo Jumps в физическом воспитании студенток // Проблемы современного педагогического образования. Серия: Педагогика и психология. 2018. №59-2. С. 249–253.

8. Осипов А.Ю., Кудрявцев М.Д., Крамида И.Е., Ермаков С.С., Кузьмин В.А., Сидоров Л.К. Современные методики кардио-силового тренинга в физическом воспитании студенческой молодежи // Физическое воспитание студентов. 2016. №6. С.34–39. DOI: 10.15561/20755279.2016.0604

9. Осипов А.Ю., Гибаева Н.Н., Качаева Ю.В., Переус О.В. Hot Iron, как метод повышения уровня физического развития студентов и формирования у них мотивации к регулярным занятиям физической культурой // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2014. №4 (30). С. 82–86.

10. Осипов А.Ю., Тимофеев А.В., Вапаева А.В. Физическое воспитание студентов специальной медицинской группы средствами оздоровительной аэробики // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2012. №1. С. 97–100.

11. Подоруев Ю.В., Пихаев Р.Р., Заппаров Р.И. Система фитнеса в процессе физического воспитания студентов // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. 2017. №9 (151). С. 218–223.

12. Смирнова Н.О. Использование фитнес программ в практике физического воспитания студенческой молодежи // Вестник КГУ им. Н.А. Некрасова. 2009. №4. С. 385–387.

13. Трофимова О.В. Совершенствование физического воспитания студенток вуза на основе углубленного изучения фитнес-аэробики: Дис…канд. пед. наук. Чебоксары, 2010. 194 с.

14. Шутова Т.Н. Традиционные виды спорта и фитнес в физическом воспитании студентов // Известия Тульского государственного университета. Физическая культура. Спорт. 2016. №4. С. 96–101.

15. Шутова Т.Н., Бодров И.М., Мамонова О.В., Кондратьев П.А. Технология фитнеса в физическом воспитании студентов // Физическая культура: Воспитание, образование, тренировка. 2016. №1. С. 30–31.

16. Яковлева И.В., Кониболоцкая Е.И., Колосова Т.И., Шигаева Е.А. Исследование самоорганизации здорового образа жизни студентов вуза в ходе фитнес-тренировок // Сибирский педагогический журнал. 2015. №3. С. 165–170.

17. Dimitru R. Experts' opinion concerning the role of aerobics on kangoo-jumps boots // Journal of Sport and Kinetic Movement. 2014. №1 (23-2). P. 44–46.

18. Mokrova T., Bryukhanova N., Osipov A., et al. Possible effective use of Kangoo Jump complexes during the physical education of young students // Journal of Physical Education and Sport. 2018. №1 (Supplement issue). P.342–348. DOI:10.7752/jpes.2018.s146

19. Lebedinskiy V., Koipysheva E., Rybina L., et al. Age dynamic of physical condition changes in pre-school age girls, schoolgirls and students, living in conditions of Eastern Siberia // Physical Education of Students. 2017. №6. P.280–286. DOI:10.15561/20755279.2017.0604

20. Osipov A., Kudryavtsev M., Iermakov S., et al. Comparative analysis of effectiveness of some students' physical culture training methodic // Physical education of students. 2017. №4. P. 176–181. DOI:10.15561/20755279.2017.0405

21. Osipov A., Kudryavtsev M., Fedorova P., et al. Components of positive impact of exposure on university physical culture and sports on students' physical activity // Journal of Physical Education and Sport. 2017. №2. P.871–878. DOI:10.7752/jpes.2017.02133

22. Osipov A., Starova O., Malakhova A., et al. Modernization process of physical education of students in the framework of implementation of the state strategy for the development of physical culture, sport and tourism in the Russian Federation // Journal of Physical Education and Sport. 2016. №4. P. 1236–1241. DOI:10.7752/jpes.2016.04196

23. Symonik A., Chernenko O., Chernenko A., et al. Application of fitball aerobics means in the system of physical education of female students of non-sporting specialties // Physical education of students. 2018. №3. P. 159–166. https://doi.org/10.15561/20755279.2018.0308

Педагогика

УДК 371

кандидат педагогических наук, доцент Мосин Виталий Викторович
Российский государственный педагогический университет имени А. И. Герцена (г. Санкт-Петербург)

МОДЕЛЬ ПРОПЕДЕВТИЧЕСКОГО МЕТОДИЧЕСКОГО МОДУЛЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЕ ПОЛЕВЫХ ПРАКТИК

Аннотация. Раскрыта роль пропедевтического методического модуля полевых практик для развития профессиональной компетентности будущего учителя географии, которая предполагает развитие умений студентов решать профессиональные задачи методической направленности, разрабатывать методические материалы для организации образовательного процесса в будущей профессиональной деятельности.

Ключевые слова: полевая практика, профессиональная компетентность, пропедевтический методический модуль, образовательная программа, профессиональная задача.

Annotation. The role of propaedeutic methodological module of field practices for the development of professional competence of the future teacher of geography, which involves the development of students ' skills to solve professional problems of methodical orientation, to develop methodological materials for the organization of the educational process in the future professional activity.

Keywords: field practice, professional competence, propaedeutic methodical module, educational program, professional task.

Введение. В XXI веке проблеме качества подготовки учителей уделялось существенное внимание, что отразилось в появлении ряда правительственных документов о модернизации педагогического образования, в которых отмечалось, что основная проблема, на решение которой необходимо обратить внимание в первую очередь, касается качества подготовки будущих педагогов. Так, в Концепции поддержки развития педагогического образования отмечались устаревшие методы и технологии, отсутствие достаточного количества часов на практику и стажировку, отсутствие деятельностного подхода в подготовке студентов, отсутствие связи между изучением учебных дисциплин и потребностями реальной школы. Другими словами, подчеркивалась важность решение проблемы усиления практико-ориентированности вузовской подготовки будущих учителей.

Сегодня в университетском образовании России сосуществуют по крайней мере три модели учебного плана: традиционный учебный план, который представляет собой перечень программ учебных дисциплин и курсов; модульный учебный план, в котором программы учебных дисциплин и курсов объединены в содержательный блоки - модули; смешанный, в котором присутствуют элементы первых двух моделей. Образовательные программы, реализуемые в формате модульных учебных планов, характеризуются тем, что в них обеспечивается совместимость образовательных стандартов через образовательные модули, включая и *практикоориентированные модули*, ориентирующие студента на развитие самостоятельной практической деятельности (*в том числе и в условиях учебных полевых практик)*, способствующих формированию профессионального мышления, и профессиональных компетенций.

В образовательных программах, построенных на основе интегративно-модульного обучения, умение студентов решать профессиональные задачи рассматривается в качестве интегративного показателя становления профессиональной компетентности будущих специалистов (будущих учителей географии).

Необходимо отметить, что модуляризация обучения не является новым явлением в организации обучения.

Традиционно в дидактике и, соответственно, в практике работы образовательных учреждений под модуляризацией обучения понимали разбивку учебного материала дисциплин на небольшие составляющие - отдельные относительно завершенные элементы, именуемые «модулями», которыми легко манипулировать. В этом понимании модуль рассматривается как целостный (условно завершенный) фрагмент содержания обучения [3].

В современных условиях ученые РГПУ им. Герцена (О.В. Акулова, А.Е. Бахмутский, Р.У. Богданова, О.Б. Даутова, Е.В. Пискунова, Н.Ф. Радионова, А.П. Тряпицына и др.) рассматривают модуль *не как фрагмент у*чебной программы, а как *фрагмент образовательной программы* [2]. В этом случае, во-первых, модуль рассматривается как относительно завершенный фрагмент образовательной программы и это означает, что при условии успешной аттестации по модулю, студент может получить сертификат, свидетельствующий о присвоении студенту какой-либо квалификации. Во-вторых, его можно соединять с другими модулями. В этом случае из сопоставимых по смыслу профессиональной подготовки модулей можно «собрать» целостную образовательную программу.

В нашем исследовании одно из положений гипотезы состоит в том, что основным условием формирования профессиональной компетентности как *способности решать профессиональные задачи* является пропедевтический методический модуль полевых практик (включающий совокупность учебно-профессиональных задач). Обоснованию этого положения посвящена данная статья, раскрывающий возможности полевых практик в формировании профессиональной компетентности будущего учителя географии.

Изложение основного материала статьи. В современных условиях подготовка будущего учителя географии должна быть направлена на: -конструирование студентом собственного профессионально-личностного опыта, который, в свою очередь, должен стать предметом рефлексии, исследования, оценки; - формирование профессионально-личностного опыта через решение профессионально-педагогических задач.

В этом случае появляются практикоориентированные модули, цель которых заключается в формирование у студентов умения решать определенный класс задач будущей профессиональной деятельности. Именно такое понимание модуля было выбрано нами для экспериментального построения модели пропедевтического методического модуля, ориентированного на формирование опыта студента в решении методических задач. Представим место методического модуля в структуре образовательной программы подготовки учителя географии во взаимосвязи с программами полевых практик (рис. 1).

Рисунок 1. Место методического модуля в структуре образовательной программы подготовки учителя географии во взаимосвязи с программами полевых практик

Основная особенность интегрированного в образовательную профессиональную программу методического модуля заключается в том, что: он является сквозным для всех видов полевых практик; задания методической направленности для самостоятельной работы студентов носят проектный и исследовательский характер, ориентированных на освоение опыта разработки и организации полевых занятий для школьников. Структурная модель пропедевтического методического модуля представлена на рисунке 2.

Рисунок 2. Структурная модель пропедевтического методического модуля

Пропедевтический методический модуль, реализуемый в процессе всех полевых практик, имеет 3-х блочную структуру:

Инструктивно-Информационный блок - Зачем? (С какой целью необходимо осваивать методический модуль полевых практик?).

Коммуникативно - Полевой блок - Что? (На каком содержании).

Контрольно-Камеральный блок. – Как? (Технологии создания методического продукта, который включается в методическое полевое портфолио (УМК будущего учителя географии) [1].

Ведущими принципами в модульной организации системы полевых практик являются принципы: интеграции, системности, преемственности, взаимосвязи учебной и исследовательской деятельности.

Цели освоения методического модуля осмысливаются студентами как ожидаемый результат не только полевой практической деятельности, но и создания методического продукта.

Осмысление целей освоения студентами пропедевтического методического модуля осуществляется в следующей логике.

На 1 курсе, на вводном занятии, в первый день летней полевой практики студенты осмысливают *полевую практику* как компонент профессиональной подготовки будущего учителя географии, как важный источник формирования общепрофессиональных (ОПК) и профессиональных компетенций (ПК) будущего учителя географии в соответствии с ФГОС ВПО:

- осознание социальной значимости своей будущей профессии учителя географии, повышение мотивации к профессиональной (методической) деятельности ; - готовность решать профессиональную

задачу - строить процесс обучения географии в школе; - способность использовать возможности образовательной среды полевых практик для проектирования образовательного ресурса по курсу географии в школе; - готовность применять современные методики и технологии, в том числе и информационные при создании «методического продукта» в условиях полевых практик; - знает основы топографии, гидрологии, почвоведения и др. дисциплин, умеет применять методы географических исследования при проектировании школьных полевых географических заданий.

«Установка-самоопределение» будущего учителя географии, направленная на овладение профессиональными компетенциями, состоит в следующем. Каждый студент знакомится с перечнем компетенций, которыми ему предоставляется возможность овладевать (а затем и провести их самооценку) в условиях полевых практик и осознает возможность сделать самостоятельный выбор того содержания полевых заданий практики (отраженных в программах и пособиях к полевым практикам), которое ляжет в основу проекта его собственной методической разработки как будущего учителя географии.

Коммуникативно-полевой блок.

В данном блоке модуля предлагается серия методических заданий полевых практик, из которой студент может выбирать варианты и контекст разработки будущего «методического продукта» с учетом своих возможностей и потребностей.

Ожидаемый результат освоения данного блока методического модуля заключается в том, что студенты: овладеют умением анализа полевых источников географической информации непосредственно при выполнении полевых заданий конкретной практики (по топографии, гидрологии, геоморфологии, геологии, почвоведению и др.); в реальной ситуации научатся выявлять объекты проектной деятельности (в соответствии с выбранным методическим контекстом школьных «полевых заданий»); получат опыт коммуникативного взаимодействия с коллегами в процессе совместного обсуждения, выбора контекста заданий методической направленности и принятия решения.

В таблице 1 приводится пример матрицы вариантов и контекстов методических заданий для полевой практики по гидрологии.

Таблица 1

Матрица вариантов методических заданий по гидрологии

Методические задания	**Контексты выполнения заданий**		
Организация школьных экскурсий по географии гидрологической направленности	Найти тексты экскурсий из опыта работы учителей географии (используя журналы, книги, Интернет)	Разработать замысел экскурсии (идею, цель, содержание) с элементами полевых исследований по гидрологии	Разработать фрагмент текста учителя на экскурсии (на малый водоток)
Разработка проектов исследовательских заданий с элементами гидрологической направленности	Разработать задания полевого тура школьной олимпиады по географии (или ситуационной задачи)	Разработать исследовательский проект для школьного географического кружка	Разработать проект полевого занятия для углубленного изучения темы школьного курса географии
Проектирование компонентов УМК. Поиск материалов на сайтах об опыте разработки УМК учителями географии	Проанализировать программу (учебник) по географии 6 кл. и выбрать возможные темы для полевых уроков по гидрологии	Подобрать научно-популярную (методическую) литературу по темам для 6 кл: «Реки», «Озера» (на выбор)	Написать рекомендации для учащихся 6 класса по выполнению полевого задания по гидрологии (для конкретного водного объекта)

Следует подчеркнуть, что задания предлагаются студентам как методические практические задачи, в ходе их решения студент выполняет те же действия, которые выполняет учитель, что соответствует характеру методической деятельности в единстве всех ее компонентов.

Контрольно-камеральный блок.

На данном этапе студенты: разрабатывают *методический продукт* (групповой на 1-2 курсах, индивидуальный - на 3 курсе) в соответствии с самостоятельно выбранным на втором этапе заданием и соответствующим ему контекстом (проекты экскурсий, исследовательских, творческих, олимпиадных и др. заданий); проводят презентацию разработанного «методического продукта» в рамках текущей аттестационной формы, и защиту «методического портфолио» в рамках промежуточной аттестации; осуществляют самооценку выполнения методических заданий. Характерно, что текущий контроль, в основном, реализуется через самоконтроль и самооценку, а промежуточный и итоговый – как защита «методического портфолио» - УМК будущего учителя географии.

Критериями продуктивности внедрения пропедевтического методического модуля как средства формирования профессиональной компетентности будущего учителя географии являются: разнообразие выбора заданий методической направленности; балльная оценка преподавателя и самооценка студента созданного им методического продукта (проекты экскурсий, исследовательских, творческих, олимпиадных и др. заданий по курсу школьной географии); качественный анализ методического полевого портфолио; положительная динамика мотивации на профессию учителя; экспертная оценка правомерности включения пропедевтического методического модуля в программы полевых практик и выполнения заданий методической направленности (создание методического продукта).

Качественный анализ методических продуктов, представленных в портфолио студентов, позволяет выявить индивидуальные особенности профессиональных интересов студентов, которые позволяют учесть их в дальнейшей методической подготовке будущего учителя географии: при прохождении педагогической практики в школе, при написании курсовых и выпускных квалификационных работ.

Выводы. Обобщая изложенное, правомерно утверждать, что основой формирования профессиональной компетентности будущих учителей географии в процессе полевых практик является совокупность заданий методической направленности, объединенных в пропедевтический методический модуль, который является компонентом программ полевых практик.

Модель пропедевтического модуля имеет трехблочную структуру, соответствующую традиционной структуре полевых практик: инструктивно-информационный, ориентированый на осмысление студентами полевых практик как компонента компетентностно-ориентированной профессиональной подготовки будущего учителя географии; коммуникативно-полевой, содержащий характеристику и контексты заданий методической направленности; контрольно-камеральный блок, содержащий рекомендации по освоению технологий проектирования заданий методической направленности и представлению результатов выполнения заданий – методического продукта.

Включение в образовательную программу методического модуля полевых практик до изучения курса «Методика обучения и воспитания (географическое образование») позволяет рассматривать полевые практики как пропедевтический этап формирования профессиональной (в том числе методической) компетентности бакалавра как будущего учителя географии, на основе развития практических умений по решению учебно-профессиональных задач.

Таким образом, модульное построение программ, позволяет гибко реагировать на запросы студентов не только путем открытия новых образовательных программ, но и за счет проектирования практикоориентированных модулей, в нашем случае пропедевтического методического модуля полевых практик.

Литература:

1. Мосин В.В. Полевые практики как условие формирования профессиональной компетентности будущего учителя [Текст] / Мосин В.В. // Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. – СПб., 2015. – 19 с.
2. Проектирование учебно-методического обеспечения модулей инновационной образовательной программы [Текст]: Методическое пособие / О.В. Акулова, А.Е. Бахмутский, Р.У. Богданова, О.Б. Даутова, Е.В. Пискунова, Н.Ф. Радионова, А.П. Тряпицына; Под ред. С.А. Гончарова. — СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2007. — 159 с.
3. Учебно-методические модули подготовки студентов педагогического вуза к проектированию в образовании: сущность и разработка [Текст]: Научно-методические материалы. – СПб.: Изд-во «Лема», 2011. – 232 с.

Педагогика

УДК: 378.2

старший преподаватель Муратова Ольга Анатольевна
ФГБОУ ВО « Российский экономический университет имени Г. В. Плеханова» (г. Москва)

РОЛЬ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ В СТРУКТУРЕ КОММУНИКАТИВНОЙ ЛИЧНОСТИ ЭКОНОМИСТА

Аннотация. В статье рассматривается компетентностный «портрет» современного экономиста с точки зрения определения тех компетенций, которые связаны с его языковой подготовкой, с формированием готовности к участию в иноязычном общении с иностранным коллегой. Дается характеристика «коммуникативной личности» экономиста. Среди компонентов, входящих в состав межкультурной профессиональной коммуникативной компетенции такого профессионала, обосновывается особая роль критического мышления.

Ключевые слова: коммуникативная личность экономиста, межкультурный диалог, критическое мышление, межкультурная профессиональная коммуникативная компетенция, иностранный язык.

Annotation. The article focuses on the competence-based personality of a contemporary economist for further searching of competences connected with their foreign language training and preparation for interaction with foreign partners. The author gives the definition of communicative personality of an economist, outlines and proves the importance of critical thinking as one of the main components of cross-cultural professional communicative competence.

Keywords: communicative personality of an economist, cross-cultural communication, critical thinking, cross-cultural professional communicative competence, foreign language.

Введение. В настоящее время достижение основной цели российских экономических вузов подготовить специалистов в области экономики, конкурентоспособных на внутреннем и международном рынках труда, осложняется растущей политической и экономической нестабильностью в мировом сообществе, информационными войнами и нарушениями равностатусных отношений между странами. Сложность и неоднозначность современного расклада сил предопределила постановку стратегической цели развития экономических отношений в нашей стране. Выбран курс на реализацию программы развития цифровой экономики, утвержденной Правительством Российской Федерации от 28 июля 2017 г. В соответствии с этой стратегической целью перед экономическими вузами поставлена задача разработать и апробировать образовательные программы, направленные формирование основных компетенций выпускника экономиста, необходимых для эффективной профессиональной деятельности в новом формате всех сфер социально-экономического развития страны.

Сложившаяся ситуация и новый курс на цифровую экономику вносят коррективы в профессиональный портрет будущих специалистов и требуют от вузов реализации таких программ по подготовке экономистов, которые делают акцент на формирование ключевых компетенций, тех качеств, которые обеспечат выработку эффективных действий в условиях неопределенности, сложности и разнообразия экономических отношений. (О роли компетентностного подхода к подготовке современных специалистов см. [5]). Согласно профессиональному стандарту экономиста (код 08 «Финансы и экономика»), включенному в реестр Минтруда РФ в 2017 г., данный специалист осуществляет профессиональную деятельность в экономических, финансовых, маркетинговых, производственно-экономических и аналитических службах организаций

различных отраслей, сфер и форм собственности, финансовых, кредитных и страховых учреждениях, органах государственной и муниципальной власти, академических и ведомственных научно-исследовательских организациях [4].

Для полноценного функционирования такой профессионал должен обладать особыми коммуникативными способностями. Современный специалист в сфере экономики должен характеризоваться сплавом личностных качеств и профессиональных знаний, умений, компетенций для выстраивания максимально благоприятных отношений с бизнес партнерами по общению в рамках межкультурного диалога в условиях меняющегося мира; для ведения международных переговоров и заключения соглашений, способствующих развитию цифровой экономики и гармонизации подходов в этой сфере на территории Евразийского экономического союза.

Изложение основного материала статьи. Так как коммуникативная составляющая экономиста является одной из ключевых его профессиональной деятельности, есть необходимость в данной статье рассмотреть *коммуникативную личность экономиста*. В целом под коммуникативной личностью понимается способность индивида к интеракции с другими участниками коммуникативного процесса на базе лингвокультурных моделей, которые отражают различные типы дискурсивных структур, а также лексико-семантическую структуру языка [1, с. 16]. Данное понятие соотносится с феноменом «языковая личность», которую Ю.Н. Караулов определяет как «совокупность способностей и характеристик человека, обусловливающих создание и восприятие им речевых произведений (текстов)» [3, с. 52]. Беря за основу данное толкование, О.Ю. Афанасьева уточняет, что «языковая личность – это активный интерпретатор языковых средств, носитель определенной концептуальной системы, речевых стратегий». Что касается коммуникативной личности, то в отличие от языковой ее характеристики она реализуется «при помощи специфических механизмов речемыслительной деятельности, которые устанавливают и поддерживают контакт, выявляют намерения партнера, определяют прямые и обратные связи, осуществляют самокоррекцию и взаимодействие вербальных и невербальных средств в коммуникации» [1, с. 18].

С точки зрения предложенных подходов под коммуникативной личностью экономиста следует понимать его способность к интеракции с бизнес партнерами в любом формате экономической деятельности, установлению и поддержанию контактов, умение выбрать вербальный и невербальный код коммуникации, подобрать коммуникативные средства в процессе коммуникации в связи с изменением условий коммуникативной ситуации, выстраивать дискурс в соответствии с нормами и правилами речевого поведения, принятыми в экономической среде взаимодействия.

Для уточнения параметров коммуникативной личности современного экономиста, способного воплотить идею цифровой экономики в жизнь, были проанализированы профессиональные нормативные документы, описывающие требования к результатам подготовки данного специалиста. Проведенный анализ основных коммуникативно ориентированных функций, действий, умений и знаний экономистов по 34 основным их профилизациям позволил прийти к заключению, что специалист в разных видах экономической деятельности должен владеть умениями межличностной коммуникации, проводить встречи с клиентами, устанавливать и развивать деловые отношения для сотрудничества на международном рынке, заключать сделки и вести переговоры с представителями различных организаций во внутренней и внешней среде экономического субъекта; знать российские и международные стандарты и использовать знания в составлении отчетов, презентаций и при отборе материала, соблюдать этику делового общения и не создавать конфликтных ситуаций. Помимо основных знаний в различных отраслях экономической деятельности, экономист должен обладать способностью к профессиональной коммуникации с бизнес партнерами как в российской экономической среде, так и на международном рынке, осуществлять взаимодействие и устанавливать контакты с клиентами и представителями родной и иной культур, учитывая межкультурный аспект общения для избегания конфликтных ситуаций.

На базе профессионального стандарта экономические вузы разработали образовательные стандарты высшего образования, в которых сформулированы основные требования, обязательные для осуществления образовательных программ бакалавриата по направлению подготовки 38.03.01 «Экономика» [8]. Планируемые результаты в данных документах представлены в формате перечисления следующих групп компетенций:

1) общекультурные, универсальные, инструментальные;
2) общепрофессиональные и социально-личностные;
3) профессиональные.

Опираясь на нормативы ФГОС ВО (2015), мы сосредоточили внимание на анализе содержания ключевых компетенций, заявленных в образовательных стандартах ведущих экономических университетов: РЭУ имени Г.В. Плеханова, НИУ ВШЭ, РАНХиГС и Финансового университета. Анализ компетентностного набора образовательных программ показал, что данные экономические вузы подчеркивают необходимость формирования у будущего экономиста способности к профессиональной коммуникации и указывают на межкультурную направленность подготовки специалиста данной области. Выпускник должен быть способен логически верно, аргументировано и ясно строить устную и письменную речь; готов к кооперации с коллегами, работе в коллективе; владеть иностранным языком на уровне, достаточном для разговорного общения, а также для поиска и анализа иностранных источников информации, соблюдать этические нормы в межличностном профессиональном общении. Выделяются такие требования к выпускнику, как способность к анализу и проектированию межличностных, групповых и организационных коммуникаций; эффективное выполнение управленческих функций в мультикультурной среде; обеспечение реализации социальной ответственности бизнеса через тесное взаимодействие в процессе предпринимательской деятельности со всеми заинтересованными сторонами, и общепрофессиональными, вне зависимости от вида профессиональной деятельности.

Напрашивается вывод: экономические вузы нацелены на выполнение социального заказа общества, требующего подготовить выпускника экономиста, способного к профессиональной коммуникации и межкультурному взаимодействию с представителями родной и иной культур с учетом их (представителей) различий. Владение иностранным языком обеспечивает потребность экономиста в анализе международной экономической ситуации и составлении статистической и финансовой отчетности с целью определения конкурентных форм международного бизнеса и количественного прогнозирования конъюнктуры мировых рынков. Тем самым, иноязычная коммуникативная способность необходима для решения коммуникативных

задач и установления международных контактов с бизнес партнерами в условиях реальной и цифровой экономик.

Таким образом, многие ключевые компетенции экономиста напрямую связаны с коммуникативной и иноязычной коммуникативной компетенциями; комплексная коммуникативная способность обеспечивает эффективность профессионального взаимодействия с коллегами – представителями родного и иного социума. При этом безусловно значимым становится наличие межкультурного аспекта коммуникативной деятельности экономиста, который должен овладеть иностранным языком для решения задач межличностного и межкультурного взаимодействия, быть гибким и корректным при взаимодействии с учетом этнических**,** религиозных, гендерных, возрастных отличий и физических ограничений, учитывать межкультурное разнообразие общества, эффективно выполнять управленческие функции в мультикультурной среде, осуществлять производственную или прикладную деятельность в международной среде. Тем самым, данный специалист должен овладеть *межкультурной коммуникативной компетенцией*, которую Е.Г. Тарева определяет как способность осознавать, понимать и интерпретировать родную и иную картины мира в их взаимодействии, сравнивать, находить различия и общность с ценностным складом родной ментальности и национальными традициями, критически их осмысливать и строить на этой основе процесс иноязычного общения с представителем другого лингвосоциума [6]. Характеризуя данную компетенцию, автор указывает на такие важные качества человека, как «общая готовность к коммуникации и взаимодействию, ценностно-смысловая равнозначность участников диалога, эмпатия, безоценочное принятие другого человека, открытость иным взглядам и позициям, плюрализм мнений, осознание культурных сходств и различий, умение действовать в качестве посредника между двумя культурами, двумя совокупностями верований, ценностей и двумя моделями» [7, с. 39].

Очевидно, что экономисту данная способность необходима для достижения своих целей в профессиональной деятельности, так как он является участником межкультурного диалога с партнерами по бизнесу. Следовательно, данный специалист должен обладать *межкультурной профессиональной коммуникативной компетенцией*, которая определяется как сформированная в ограниченных пределах (определяемых потребностями будущего профессионала, а также условиями обучения) способность к межкультурной коммуникации с коллегой (представителем иной культуры) на языке партнера по общению [2, с. 71]. При этом в процессе общения профессионал должен обладать способностью совмещать и сопоставлять «свою» и «чужую» профессиональные картины мира, дополняя свою профессиональную картину мира новыми элементами новой иноязычной профессиональной картины мира [2, с. 73].

Предложенная в [2] структура межкультурной профессиональной коммуникативной компетенции специалиста является двухуровневой и состоит из макро- и микроуровней, включающих более частные компетенции и взаимосвязанные между собой. Макроуровень представлен интер-, интра-, инокультурными компетенциями, которые вбирают в себя лингвистическую, социолингвистическую, социокультурную, стратегическую, дискурсивную и социальную компетенции, составляющие микроуровень структуры компетенции.

Уточненный с позиций вышесказанного коммуникативный портрет современного экономиста раскладывается на несколько составляющих. Во-первых, экономист должен обладать *инокультурной компетенцией* – способностью к выявлению, осознанию и интерпретации понятий, представлений, норм и правил иной профессиональной (в сфере экономики) лингвокультуры. Например, специалист по платежным системам должен выявлять, осознавать и интерпретировать особенности зарубежных и российских платежных систем в России, анализировать полученную информацию и на основе полученных данных разработать и представить концептуальную модель платежной системы на иностранном языке для зарубежных бизнес партнеров. Специалист по операциям на межбанковском рынке должен выявлять, осознавать и интерпретировать понятия и нормы, необходимые для подготовки необходимых материалов и документов для проведения переговоров о сотрудничестве на межбанковском рынке с участниками финансового рынка на иностранном языке.

Во-вторых, экономист должен характеризоваться *интракультурной компетенцией*, означающей способность к выявлению, осознанию и интерпретации понятий, представлений, норм и правил собственной профессиональной (в сфере экономики) лингвокультуры. Например, специалист по платежным системам должен выявлять, осознавать и интерпретировать характеристики и особенности российских платежных систем, владеть терминологией и спецификой платежных систем и с целью разработки и представления концептуальных моделей на родном языке. Специалист по операциям на межбанковском рынке должен выявлять, осознавать и интерпретировать особенности нормативных правовых актов, делопроизводства на межбанковском рынке, знать порядок, процедуры и условия заключения и оформления договоров на предоставление финансовых услуг на межбанковском рынке на родном языке с целью составления договоров и соглашений с участниками финансового рынка в своей стране.

И, наконец, в-третьих, у экономиста должна проявляться *интеркультурная компетенция,* которая заключается в его способности выявлять, осознавать, интерпретировать, сопоставлять и обсуждать понятия, представления, нормы, правила, составляющие свою и иную (иного лингвосоциума) профессиональные (в сфере экономики) картины мира. Например, специалист по платежным системам должен уметь сравнивать, сопоставлять и обсуждать российские и международные стандарты в области платежных систем, характеристики и особенности российских и международных платежных систем как на родном, так и иностранном языках, уметь представить концептуальную модель зарубежным партнерам с учетом межкультурных различий. Более того, он должен выполнять функцию сбора и анализа требований со стороны потенциальных участников к платежной системе, которая предполагает знание правил и норм профессионального общения, типичных для своей и иной культур и умение выстраивать конструктивный диалог как с российскими, так и с иностранными клиентами.

Из перечисленных содержательных характеристик компетенций, входящих в структуру межкультурной профессиональной коммуникативной компетенции экономиста, можно сделать вывод о том, что такому профессионалу необходимо задействовать сложные когнитивные механизмы, некий «синтез» компонентов мышления, включающий интерпретацию, анализ, заключение, оценку и объяснение факторов для формулирования саморегулируемого целенаправленного и упорядоченного суждения в процессе совмещения и сопоставления «своей» и «чужой» профессиональных (в сфере экономики) картин мира. Перед экономистом стоит задача с помощью языка познать иную, чужую для них действительность (картину мира)

и, пропустив ее через свой тезаурус (когнитивное сознание), соотнести со своими знаниями и найти соответствующее её содержанию место в своей картине мира, для решения которой ему необходимо овладеть когнитивными умениями, присущими критически мыслящему человеку. Следовательно, в структуре межкультурной профессиональной коммуникативной компетенции экономиста содержатся значимые, системообразующие для когнитивной деятельности в целом элементы критического мышления, которые актуализируются в моменты чрезвычайного профессионального напряжения, в том числе коммуникативного, и максимальная их реализация происходят в ситуациях неопределенности.

Выводы. В условиях глобализации, перехода на рыночную экономику и взятого курса на внедрение цифровых технологий в хозяйственную деятельность в России экономисту необходимо овладеть межкультурной профессиональной коммуникативной компетенцией для достижения успеха в экономической деятельности и разрешения возможных конфликтов в процессе международных деловых контактов. В условиях неопределенности экономист должен уметь критически мыслить при возникновении трудностей в процессе межкультурного диалога с коллегами представителями других культур, применять компоненты критического мышления, а именно интерпретацию, анализ, заключение, оценку и объяснение факторов для формулирования саморегулируемого целенаправленного и упорядоченного суждения в процессе совмещения и сопоставления «своей» и «иной» профессиональных картин мира.

Литература:

1. Афанасьева О.Ю., Федотова М.Г. Понятие коммуникативной личности и его сущность в контексте коммуникативного образования // Вестник Челябинского Государственного Педагогического Университета. – 2016. – №5. – С. 14-19.
2. Дикова Е.С. Особенности межкультурной профессиональной коммуникативной компетенции выпускников неязыкового вуза. // Межкультурное иноязычное образование: лингводидактические стратегии и тактики: колл. Монография / отв. ред. Е.Г. Тарева. – М.: Логос, 2014. – С. 69-81.
3. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. – 8-е изд., стереотип. – Москва, 2014.
4. Профессиональный стандарт экономиста [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://classinform.ru /profstandarty/08-finansy-i-ekonomika.html (дата обращения 02.11.18).
5. Тарева Е.Г., Тарев Б.В. Роль и назначение компетентностного подхода к языковой/лингвистической подготовке современных специалистов // Вестник Бурятского государственного университета. Серия 8: Методика преподавания. – 2006. – № 11. – С. 95–112.
6. Тарева Е.Г. Межкультурный подход как лингводидактическая инновация // Теория и практика обучения иностранным языкам: традиции и инновации: сборник статей международной научно–практической конференции памяти академика РАО Инессы Львовны Бим. – М.: МГПУ, 2013. – С. 62–69.
7. Тарева Е.Г. Межкультурный подход в парадигмальной системе современного социогуманного знания // Диалог культур. Культура диалога: Человек и новые социогуманитарные ценности: колл. монография / отв. ред. Л.Г. Викулова, Е.Г. Тарева. – М.: НЕОЛИТ, 2017. – С. 17-45.
8. Федеральный государственный стандарт высшего образования по направлению 38.03.01 «Экономика». [Электронный ресурс]. –Режим доступа: http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvob/380301.pdf (дата обращения 02.11.18).

Педагогика

УДК: 378

кандидат педагогических наук Мусин Шагит Ришатович
Сибайский институт (филиал) Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Башкирский государственный университет» (г. Сибай);
кандидат педагогических наук Куваева Марина Михайловна
Сибайский институт (филиал) Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Башкирский государственный университет» (г. Сибай)

ИНТЕГРАЦИЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ И ТЕХНИЧЕСКИХ ЗНАНИЙ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ТЕХНОЛОГИИ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы профессиональной подготовки будущих учителей технологии на основе интеграции технических и психолого-педагогических знаний как средство совершенствования учебно-познавательной деятельности. Проведен анализ применения знаний к решению различных производственно-технических, учебно-технических, творческо-технических задач который показывает, что технические знания, имеющие свои специфические законы развития, требуют особого подхода к их приобретению, накоплению и использованию в зависимости от реальной ситуации. Определены пути решения учебно-профессиональных задач будущих учителей технологии и структура научно-исследовательской деятельности студентов в условиях творческо-технологической лаборатории технологического факультета Сибайского института (филиал) БашГУ.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, интеграция, психолого-педагогические знания, технические знания, технико-технологическая инновационная деятельность, творческо-технологическая лаборатория, будущие учителя технологии.

Annotation. The article deals with the issues of professional training of future teachers of technology based on the integration of technical, psychological and pedagogical knowledge as a means of improving educational and cognitive activity. The analysis of application of knowledge to the solution of various production and technical, educational and technical, creative and technical problems which shows that the technical knowledge having the specific laws of development, demand special approach to their acquisition, accumulation and use depending on a real situation is carried out. The ways of solving educational and professional problems of future teachers of technology and the structure of research activities of students in the creative and technological laboratory of the faculty of technology of the Sibai Institute (branch) of Bassu are determined.

Keywords: professional training, integration, psychological and pedagogical knowledge, technical knowledge, technical and technological innovation, creative and technological laboratory, future teachers of technology.

Введение. Идея интеграции в образовании получила свое обоснование и развитие в трудах классиков педагогической науки – Я.А. Коменского, И.Т. Песталоцци, А. Дистервега, К.Д. Ушинского в виде требования систематичности и последовательности обучения и использования для этих целей внутрипредметных и межпредметных связей.

Психологи и педагоги неоднократно обращались в своих исследованиях к отдельным аспектам интеграции. В современной психолого-педагогической литературе накоплен достаточно большой материал по отдельным проблемам интеграции в образовательном процессе:

– в философской литературе: фундаментальные работы, раскрывающие проблему интеграции наук и научных знаний (Б.М. Кедров, Н.Т. Костюк, М.Г. Чепиков, Б.Г. Юдин и др.);

– в психолого-педагогической литературе: И.Д. Зверев, В.К. Кирилова, В.Н. Максимова, М.Н. Скаткин, Ю.С. Тюнников, Ю.К. Дик, В.В. Усанов, М.Н. Берулава.

По мнению М.Н. Берулавы, объективной основой интеграции являются интеграционные процессы, происходящие в науке, технике и производстве. Он также выделяет структурно-типологические характеристики интеграции образования, ее функции, принципы.

Интеграция – это явление, процесс движения к более целостному состоянию, которое характеризуется не только большой взаимосвязанностью всех его элементов, но изменением свойств самих элементов.

Необходимость интеграции однородных, разнородных, смешанных полей профессиональной деятельности, знаний, умений и навыков обусловлена следующими процессами: интегративными процессами в науке, технике, производстве, образовании, культуре и профессиональной деятельности; усилением системного, синтетического подходов к изучению явлений природы и общества; усилением фундаментализации подготовки специалистов; повышением значения методологической функции профессиональной подготовки [9].

Изложение основного материала статьи. Новая индустриализация страны на основе инновационных технологий диктует цель профессионально-технического образования, которая отражает модель профессиональной подготовки будущих учителей технологии как систему определенных характеристик, обеспечивающих успешное выполнение планируемой технико-технологической инновационной деятельности. Другая цель отражает психолого-педагогические знания, умения и навыки, необходимые современному члену общества для осуществления трудовой деятельности на определенном социально значимом уровне.

Определение целей обучения и содержания профессиональной подготовки будущих бакалавров обусловлены требованиями, предъявляемыми профессией к личностным качествам и психолого-физическим характеристикам специалиста, необходимым для успешного осуществления конкретных видов деятельности. Поэтому, для успешной подготовки будущих учителей технологии к технико-технологической инновационной деятельности потребуется интеграции технико-технологических и психолого-педагогических знаний, умений и навыков.

Как отмечает В.Г. Иванов, педагогической науке и практике обучения и воспитания будущих специалистов не вырваться из застоя без установления взаимосвязи с другими науками, в частности, с естественными и техническими. Новое в познании появляется чаще всего на стыке наук. И сегодня главное - найти такие узлы межнаучной связи, чтобы каждый преподаватель вуза имел доступ к информации любой науки для принятия конкретного решения [1].

Коренным образом нужно перестроить подходы к преподаванию технических дисциплин в вузе, прежде всего, в плане развития творческо-технических знаний и умений. Решение данных задач возможен при широком использовании достижений психолого-педагогической науки и внедрение в учебно-познавательную деятельность методов обучения, повышающие познавательную активность обучающихся.

По мнению А.Н. Сергеева, до настоящего времени основным недостатком политехнической подготовки будущих бакалавров остается диспаритет ее теоретической и практической составляющих, разрыв между ними. В ликвидации этого диспаритета состоит, на его взгляд, главный резерв повышения эффективности данной подготовки. Политехническая направленность личности будущих учителей технологии выступает как осознанная, эмоционально выраженная ориентация на технико-педагогическую деятельность и проявляется в профессиональных знаниях, отношениях, способностях личности [6, с. 409].

Специализация технического знания, отмечает И.Г. Сафронова, предполагает изменение методики преподавания технических дисциплин во всех его компонентах: целях изучения, содержании, методах обучения, формах и средствах обучения [5].

Исходя из вышесказанного, для подготовки будущих учителей технологии, реализующих свои знания в сфере инновационной технико-технологической деятельности, необходима особая педагогика, взаимодействующая с техническими науками. Педагогическое знание - чрезвычайно открытая система, имеющая выход на все виды человеческой деятельности. Оно является составляющей частью организаторской, хозяйственной, социально-экономической деятельности, что способствует педагогизации всех сфер материальной и духовной жизни общества. В свою очередь, мощным синтетическим потенциалом обладает техническое знание. Это в немалой степени связано с социальной и социально-педагогической направленностью его объекта - техники, входящей многими своими сторонами в жизнь общества. Представляется очевидным выделение в структуре технического знания (наряду с естественным, социальным) и технико-педагогического - как разновидности социально-технического знания [1].

Исследователи рассматривают следующие характеристики и признаки усвоенного знания: полнота, глубина, конкретность, систематичность, системность, оперативность, гибкость, осознанность, прочность. Эти характеристики и признаки знания присущи и техническим знаниям, которые мы рассматриваем как компоненту интегрированной образовательной системы.

Классическая модель образования, направленная на передачу определенного набора знаний, умений и навыков от педагога к обучаемому, никак не гарантируют, на наш взгляд, перечисленные выше черты и свойства получаемых знаний. В последние годы улучшаются только лишь технологические процессы передачи знаний, путем, например, применения компьютерных средств преподавания, электронных учебников и др., а базисные подходы к учебе существенно не изменяются.

Технические знания имеют свою специфику - для их усвоения требуется применение нетрадиционных подходов к обучению. Развитие технического знания заслуживает особого, пристального внимания, и мы считаем необходимым уделять особое внимание именно этому компоненту. Поэтому, для эффективной

интеграции технико-технологических и психолого-педагогических знаний, умений и навыков, необходимо разобраться в специфике технического знания, что позволит выстроить эффективную методику его развития [3].

На основе рассмотрения специфики технических знаний, мы определили следующие необходимые для формирования профессиональных компетенций будущих учителей технологии знания:

– теоретических основ технических дисциплин;
– ключевых технических понятий, определений, технической терминологии;
– основ проектирования;
– принципов технологического конструирования (прочность, экономичность, легкость и т. д.);
– методов технического творчества;
– условий технической эстетики и эргономики;
– оптимальных методов производства изделий, подбора инструментов и приспособлений, основных режимов обработки.

Ввиду прикладной направленности предметной области «Технология» в условиях реализации ФГОС, формирование прочных, глубоких технических знаний и способности их применять на практике - одна из важнейших составляющих учебного процесса профессиональной подготовки будущих учителей технологии.

Проведенный нами анализ применения знаний к решению различных производственно-технических, учебно-технических, творческо-технических задач показывает, что технические знания, имеющие свои специфические законы развития, требуют особого подхода к их приобретению, накоплению и использованию в зависимости от реальной ситуации.

Успешность формирования готовности будущих учителей технологии к технико-технологической инновационной деятельности возможна, если:

- организовать процесс обучения технических дисциплин как процесс поиска, формулирования решений технических задач на базе синтеза по циклу технических дисциплин;
- обеспечить активную позицию обучающихся за счет реализации проблемно-поисковых методов обучения, реализации сконструированных методических разработок в учебном процессе.

Творческо-техническая деятельность в процессе обучения формирует у студентов ряд компетенций, которые в конечном итоге положительно скажутся на профессиональных способностях будущих учителей технологии.

Однако было бы неправильно полагать, что развитие творческих способностей, обучающихся возможно только в учебной деятельности. Только в процессе обучения в вузе, даже самого творческого, нельзя в надлежащей образом развивать творческие черты личности, технические знания. Нужна практическая деятельность в конкретном виде творчества — техническом, художественном и т. д.

Педагогическая наука рассматривает техническое творчество не только как вид учебно-познавательной деятельности, направленный на ознакомление студентов с миром техники, развития их творческо-технических способностей, но и как один их эффективных способов политехнического образования. Психологи в техническом творчестве больше внимания уделяют своевременному выявлению у студентов способностей к определенному виду творчества установлению уровня их формирования и последовательности развития. Другими словами, в процесс управления творческой деятельностью студентов психологи включают методы правильной диагностики творческих способностей, развития технических знаний, которые помогут понять в каком виде деятельности и при каких условиях обучающиеся смогут наиболее продуктивно проявить себя.

Как отмечают Г.Ф. Тажитдинова, М.М. Куваева, Е.П. Акчурина, современные представления о творческих людях базируется не только на их врожденной способности все замечать и все изменять вокруг, но и на профессиональном мастерстве или всестороннем знании, т.е. процесс обучения профессиональному мастерству является одним из важных факторов в дальнейшей профессионально-творческой деятельности [7].

Мы рассматриваем формирование готовности будущих учителей технологии к технико-технологической инновационной деятельности, в рамках действующей творческо-технологической лаборатории технологического факультета Сибайского института (филиала) Башкирского государственного университета, как единую целостную систему, состоящую из нескольких подсистем, которые в свою очередь состоят из множества взаимосвязанных между собой элементов [8, с. 136].

На технологическом факультете Сибайского института (филиал) Башкирского государственного университета реализуется образовательная программа высшего образования по направлению подготовки «Педагогическое образование», профиль «Технология». Необходимо отметить, что особое место в содержание образовательной программы занимает изучение предметов общетехнического цикла. На практических и лабораторных занятиях по решению задач применяются задания, используемые для подготовки по инженерным направлениям. При этом учитывается специфика профессиональной деятельности будущего учителя технологии. Педагогическая деятельность учителя технологии предполагает применение технических задач в процессе обучения для развития технологических, проектно-конструкторских умений и навыков обучающихся, технического творчества, развития интереса к технике, подготовки к осуществлению проектной деятельности.

Успешная реализация учебно-профессиональных задач будущих учителей технологии достигается на основе интеграции психолого-педагогических и методических знаний в процессе изучения общетехнических дисциплин. Данные дисциплины направлены на подготовку специалистов, реализующих инженерную деятельность, раскрывают теорию и методику проектировочных, конструктивных, гностических, коммуникативных, управленческих и других функций, рассматривают теорию и методику обучения техническим, технологическим знаниям, навыкам и умениям, формируя специфические способы инженерной деятельности в системе «образование-наука-производство».

Творческо-технологическая лаборатория охватывает многоаспектные стороны научно-исследовательской работы преподавателей и студентов всех направлений подготовки и их интеграцию (информационная среда, здоровьесберегающая среда, учебно-профессиональная деятельность, техническое творчество, технологическая культура, инженерная подготовка, этнопедагогические проблемы воспитания и обучения, техническая компетентность, робототехника и т.д.) [2].

Актуальность интеграции технических и психолого-педагогических знаний как средство совершенствования профессиональной подготовки будущих учителей технологии изучается в структуре научно-исследовательской деятельности студентов и рассматривается в выпускных квалификационных работах будущих бакалавров.

Выводы. В процессе проектирования системы формирования готовности будущих учителей технологии к профессионально-технической инновационной деятельности, мы выделили следующую методологию преподавания отдельных циклов дисциплин (технических, информационных, технологических, педагогических и др.), предполагающую:

- выделение основных понятий по данному циклу дисциплин, образующих фундамент всей профессиональной подготовки, проходящих сквозь всего цикла;
- представление системы знаний, умений и навыков как единую совокупность;
- разработку неразрывной сквозной методики преподавания данного цикла дисциплин на основе модульного принципа;
- структурирование содержания подготовки в соответствии с образовательными маршрутами с учетом генетических связей между дисциплинами цикла;
- оптимизация горизонтальной и вертикальной интеграции по циклу дисциплин.

Например, под горизонтальной интеграцией мы понимаем параллельное усвоение знаний и умений по нескольким смежным областям техники и технологий. Одновременное изучение таких дисциплин, как «Материаловедение», «Гидравлика», «Теплотехника» позволяют понять, например, как по одному и тому же закону меняется давление жидкости или газа, напряжение, возникающее внутри твердого тела, в зависимости от усилия, приложенного на твердое, жидкое или газообразное тело и от площади приложения силы. Оптимизация схемы межпредметных связей позволяет, в свою очередь, разработать образовательный маршрут преподавания отдельного цикла дисциплин и при этом учитывать связи между циклами. Установив генетические связи, можно соответствующим образом структурировать оптимальное содержание профессиональной подготовки будущих учителей технологии определяющего последовательность преподавания тех или иных циклов дисциплин: образовательные маршруты отражают очередность их изучения, обусловленную схемой межпредметных связей.

Решение задачи по организации технико-технологической деятельности будущих учителей технологии обеспечивается путем выполнения следующих методических действий:

- формы, методы, приемы и средства обучения разрабатываются и используются во взаимосвязанном комплексе как система;
- соблюдается преемственность в использовании форм, методов, приемов и средств обучения (от сообщающе-репродуктивных до обобщающе-исследовательских в зависимости от фазы обучения);
- осуществляется постоянное развитие методики обучения (наполнение содержания новыми свойствами);
- достигается преемственность в разработке, внедрении и использовании методических систем.

Таким образом, структурирование содержания профессиональной подготовки на основе системной интеграции педагогических и технических знаний с созданием соответствующих условий для этого, позволяет эффективно формировать универсальные компетенции, рекомендованные для включения в ФГОС ВО, которые в совокупности образуют готовность будущих учителей технологиик технико-технологической инновационной деятельности.

Литература:

1. Иванов В.Г. Проектирование содержания профессионально-педагогической подготовки преподавателя высшей технической школы: дис. … д-ра пед. наук. – Казань, 1997. - 173 с.
2. Куваева М.М. Формирование готовности будущего учителя технологии и предпринимательства к использованию здоровьесберегающих образовательных технологий: дис. ... канд. пед. наук. - Магнитогорск, 2010. – 186 с.
3. Мусин Ш.Р.Формирование технической компетентности будущих учителей технологии и предпринимательства в процессе профессиональной подготовки в вузе: дис. ... канд. пед. наук. - Магнитогорск, 2010. - 191 с.: ил.
4. Мусин Ш.Р., Куваева М.М. Интеграция технических и психолого-педагогических знаний будущих бакалавров технических направлений в процессе профессиональной подготовки. Опыт реализации Федерального государственного образовательного стандарта в образовательных учреждениях: Материалы VII Всероссийской научно-практической конференции (октябрь, 2017 г.) / отв. ред. Г.Р. Туйсина. – Уфа: РИЦ БашГУ, 2017. – С. 91-94.
5. Сафронова И.Г. Общеинженерные дисциплины в профессиональной подготовкеспециалиста МЧС. / И.Г. Сафронова. Екатеринбург: Издательский центр УИГПС, 2009. – 115 с.
6. Сергеев А.Н. К проблеме формирования политехнических компетенций будущих учителей технологии. «Проблемы технологического образования в школе и в вузе» - Материалы конференции по ред. Ю.Л. Хотунцева. – М.: 2008. - С. 408-409.
7. Тажитдинова Г.Ф., Куваева М.М., Акчурина Е.П. Традиционная одежда башкир: функции, типология, историческая динамика. Вестник Волжского университета им. В.Н. Татищева. 2013. № 1 С. 155-167.
8. Туйсина Г.Р., Валеев А.С., Мусин Ш.Р. Роль творческо-технологической лаборатории в профессиональной подготовке. Сборник: Наука и образование в XXI веке сборник научных трудов по материалам Международной научно-практической конференции 30 сентября 2013. – Тамбов, 2013. - С. 136-137.: в 34 частях.
9. https://infourok.ru/problema-formirovaniya-integrirovannogo-psihologopedagogicheskogo-znaniya-v-professionalnoy-podgotovke-buduschego-uchitelya-2014511.html.

УДК 811.161.1

аспирант кафедры межкультурной коммуникации Мячина Влада Ваэлевна
Российский государственный педагогический университет имени А .И. Герцена (г. Санкт-Петербург)

ДИНАМИКА УЧЕБНОГО ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКОГО ПОЛЯ «ТУРИЗМ» В СОДЕРЖАНИИ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ (НА МАТЕРИАЛЕ ЛЕКСИЧЕСКИХ МИНИМУМОВ)

Аннотация. В статье представлена динамика учебного лексико-семантического поля «Туризм» в содержании обучения русскому языку как иностранному. На материале лексикографических источников идеографического характера определяются два основных подполя в структуре исследуемого лексико-семантического поля, выделяются его основные тематические блоки. На основе сопоставления лексических минимумов, предназначенных для студентов различных уровней владения языком, делаются выводы о необходимости увеличения объема лексического минимума, предназначенного для студентов продвинутого уровня, на основе тематического, структурно-грамматического и когнитивного расширителей.

Ключевые слова: методика обучения русскому языку как иностранному, методика обучения лексике, динамика учебного лексико-семантического поля, лексические минимумы по русскому языку как иностранному.

Annotation. The article represents the dynamics of academic lexical-semantic field “Tourism” in the content of teaching Russian as a foreign language. As exemplified in conceptual dictionaries two main subfields are distinguished in the field’s structure as well as its thematic coalitions. In frames of comparing basic dictionaries devoted to students with different levels of proficiency it is concluded that the increase of basic vocabulary volume for advanced competence is required and should be achieved in terms of thematic, structure-grammatical and cognitive expanders.

Keywords: Russian as a foreign language training method, vocabulary training method, dynamics of academic lexical-semantic field, basic dictionaries on Russian as a foreign language.

Введение. По общему мнению методистов и лексикологов, формирование содержания обучения лексике иностранных студентов должно опираться на различного рода лексические объединения: тематические группы, лексико-семантические группы, лексико-семантические поля и др. [1; 3]. Одним из таких объединений, имеющих как лингвистический, так и методический потенциал, является лексико-семантическое поле (далее ЛСП), структурирующее, организующее и систематизирующее лексику языка. Хотя исследователи подчеркивают тот факт, что ЛСП представляет собой системную организацию лексики на основе семантических связей между языковыми единицами,важным представляется замечание Ю.Н. Караулова, который отмечает, что ЛСП частично вбирает в себя свойства ассоциативного поля и тематического класса [4].

Изложение основного материала статьи. В данной работе будет рассматриваться ЛСП «Туризм», ставшее основой актуальной для иностранных студентов лексической темы. Объем и структура данного поля подробно рассматривались нами в ранее опубликованной работе [10]. По данным идеографических и тематических словарей («Тематический словарь слов и словосочетаний русского языка» Л.Г. Саяховой, Д.М. Хасановой, «Большой толковый словарь русских существительных» под ред. Л.Г. Бабенко)было установлено, что ядерными лексемами поля являются слова *туризм* и *турист*, а ближайшую периферию поля составляют более 100 лексических единиц, транслирующих в основных значениях семантику *туризма*. Таким образом, если учитывать не только ближайшую, но и дальнейшую периферию поля, то можно заключить, что полный объем ЛСП «Туризм» в современном русском языке составляет около 300 единиц.

Современные толковые словари русского языка традиционно выделяют два основных семантических компонента в содержании лексемы *туризм*, которые условно относят туризм к двум сферам: с*портивно-походной* и *курортно-экскурсионной*. Ср., например, толкование лексемы *туризм* в «Большом универсальном словаре русского языка» под ред. В.В. Морковкина (2016 г.):1) групповые походы с целью физической закалки организма как вид спорта; 2) путешествия, которые совершаются для отдыха, развлечения и удовлетворения своей любознательности; 2.1) отрасль экономики, занятая организацией и обслуживанием таких путешествий, а также совокупность предприятий, которые относятся к этой отрасли.

Два значения лексемы *туризм* также зафиксированы в «Толковом словаре русского языка» С.И. Ожегова и Н.Ю. Шведовой (1992 г.): 1) вид спорта групповые походы, имеющие целью физическую закалку организма; 2) вид путешествий, совершаемых для отдыха и самообразования.

Соответственно семантике слова *туризм*, структура соответствующего ЛСП включает два основных подполя или две сферы, одна из которых связана со спортом и походной жизнью, а другая – со сферой отдыха. Таким образом, можно говорить о двух основных сферах в содержании ЛСП «Туризм»: *спортивно-походной* (условно – «Туризм 1»)и *курортно-экскурсионной* («Туризм 2»).

По данным различных лексикографических источников идеографического характера, в основном содержании ЛСП «Туризм 1» (сфера спортивно-походного туризма) могут быть выделены следующие основные блоки лексики:

1. *Виды туризма:* горный, водный, пеший, экстремальный, спелеотуризм, конный и др.
2. *Локация:* туристская база, кемпинг, лагерь, палатка, стоянка и др.
3. *Снаряжение туриста:* рюкзак, компас, котелок, спальный мешок и др.
4. *Организация:* маршрут, проводник, поход и др.
5. *Действия, совершаемые туристом:* разводить костер, разбивать лагерь, ночевать в палатке, ориентироваться, ходить на лыжах, сплавляться по реке, подниматься в горы и др.

Основное содержание курортно-экскурсионной сферы туризма («Туризм 2»)составляют следующие блоки лексики:

1. *Виды туризма:* внутренний, международный, пляжный, дикий, организованный, сельский, космический и др.
2. *Локация:* отель, хостел, гостиница, дом отдыха, санаторий, номер в гостинице и др.
3. *Атрибуты:* чемодан, фотоаппарат, камера, сувениры и др.

4. *Объекты курортно-экскурсионного туризма:* исторические памятники, достопримечательности, музеи, выставки, аквапарки, пляж и др.

5. *Организация:* путеводитель, заграничный паспорт, виза, таможня, обменный пункт, экскурсия, экскурсовод, турагент, турагентство, туроператор, консульство, сервис, бронирование, трансфер, круиз, условия проживания, услуги гида, всё включено, путевка и др.

6. *Действия, совершаемые туристом:* осматривать, фотографировать, получить визу, приобретать турпутёвку и др.

Поскольку определяющую роль в обучении лексике играет ее отбор, то большее значение при формировании содержания обучения русскому языку иностранных студентов имеют лексические минимумы (общее владение), соответствующие различным уровням владения языком. Единицы ЛСП«Туризм» содержатся во всех лексических минимумах по русскому языку как иностранному: от элементарного до III сертификационного уровней, согласно которым тема «Туризм» состоит из лексических блоков, связанных между собой тематически. Обращение к содержанию различных лексических минимумов по РКИ позволяет проследить динамику содержания ЛСП «Туризм». При этом следует отметить, что ядерная лексема *турист* появляется уже на элементарном уровне владения языком, а лексема *туризм* – только на I сертификационном (наряду со словообразовательным вариантом *туристический*).

Выделение лексических блоков по данным лексических минимумов по русскому языку как иностранному осуществлялось в соответствии с принципом семантического соответствия основным значениям ядерных лексем поля, а также с учетом выделенных в идеографических словарях тематических блоков лексики.

Рассмотрим блоки лексики, составляющие сферу *спортивно-походного туризма* («Туризм 1»), которые представлены в таблице 1.

Таблица 1

Лексические блоки спортивно-походного туризма

Уровень владения РКИ	Спортивно-походный туризм				
	Виды	Локация	Снаря-жение	Организац ия	Действия, совершаемые туристом
Элементарный	-	-	-	-	-
Базовый	-	-	-	-	-
I сертификационный	-	-	Карта	-	Путешествовать
II сертификационный	Спортивный туризм, альпинист	Туристическая палатка	-	Маршрут, поход	-
III сертификационный	Горнолыжный	Туристическая база, палатка	Путево-дитель	-	Ориентироваться

Таким образом, материалы всех лексических минимумов по русскому языку как иностранному содержат всего 11 лексем, соответствующих *спортивно-походной сфере* туризма.

В таблице 2 представлены лексические блоки, составляющие *курортно-экскурсионную* сферу туризма («Туризм 2»).

Таблица 2

Лексические блоки курортно-экскурсионного туризма

Уровни владения РКИ	Культурно-экскурсионный туризм					
	Виды	Локация	Атрибуты	Объекты	Организация	Действия
Элемен-тарный	-	-	-	-	-	-
Базовый			Багаж, сувенир, фотоаппарат	Выставка, галерея, музей	Аэропорт, билет, экскурсия, экскурсовод	Осматривать/ осмотреть, фотографии-ровать
I сертифи-кационный	Междуна-родный, сельский	Гости-ница	Карта	Выставка	Виза, таможня, экскурсия, экскурсовод	Загорать/ загореть, посещать/ посетить, путешество-вать
II сертифи-кационный	Междуго-родный	Номер в гостинице				Арендовать, бронировать/ забронировать, проводить

						отпуск, путешествовать
III сертификационный	Зарубежный, интернациональный, международный	Гостиница	Багаж, контрабанда, путеводитель	Памятник	Аренда, консульство, обмен, обслуживание, осмотр	Арендовать. Зарегистрировать/ регистрировать, зарегистрироваться/ регистрироваться, обменять, ориентироваться, паковать, упаковывать (вещи, багаж), путешествовать

Содержание *курортно-экскурсионной сферы* туризма, по объединенным данным лексических минимумов русского языка, составляет 49 единиц.

Выводы. Таким образом, анализ лексических минимумов по русскому языку как иностранному позволяет заключить, что объем лексических единиц, входящих в общее ЛСП «Туризм», значительно расширился: от полного отсутствия в минимуме для элементарного уровня владения языком до 49 в лексическом минимуме для III сертификационного уровня.

Показательно, что *курортно-экскурсионная* сфера туризма представлена в лексических минимумах значительно шире, чем *спортивно-походная*. Сопоставление объема лексических единиц в материалах идеографических и тематических словарей, а также лексических минимумов по РКИ свидетельствует о недостаточной представленности сферы спортивно-походного туризма в лексических минимумах, предназначенных для продвинутого этапа обучения. Существенным для продвинутого этапа владения языком является и разграничение двух разных сфер туризма, актуальное для языкового сознания носителей русского языка.

Необходимым представляется увеличение объема лексики поля для III сертификационного уровня в соответствии с принципом использования различных «расширителей»: *тематического* (включение новой лексики из сферы туризма, например: «все включено», или отель «три звезды» и др.), *структурно-грамматического* (включение актуальных словообразовательных вариантов, например: туристский/туристический, турист/туристка и др.), *когнитивного* (учет коннотативно маркированной лексики; лексики, имеющей ассоциативную ценность; культурных концептов, стоящих за словом, например: иностранный турист, праздный турист и др.). Именно такое расширение поля за счет культурно информативной лексики будет способствовать оптимизации формирования межкультурной компетенции иностранных студентов [2], так как подобные изменения в содержании обучения лексике приблизят изучаемый лексический материал к языковому сознанию носителей русского языка и позволят им глубже проникнуть в мир «иной культуры».

Литература:

1. Васильева Г.М. «Умом Россию не понять» Пособие по русскому языку для студентов-иностранцев. – СПб.: «Сударыня», 2000. – 116 с.
2. Васильева Г.М., Харченкова Л.И. Основные направления формирования межкультурной компетенции студентов гуманитарных специальностей. – Педагогический журнал, № 2-3: Изд-во «Аналитика-Родис», 2012. – С. 51-63.
3. Зиновьева Е.И.Основные проблемы описания лексики в аспекте русского языка как иностранного - СПб.: СПБГУ, 2005. – 85 с.
4. Караулов Ю. Н. Структура лексико-семантического поля // Филологические науки. – 1972. – №1. – С. 57 - 68.
5. Лексический минимум по русскому языку как иностранному. Элементарный уровень. Общее владение / Н .П. Андрюшина, Т.В. Козлова. — 2-е изд., испр. — М. — СПб: ЦМО МГУ — “ Златоуст”, 2004. — 80 с.
6. Лексический минимум по русскому языку как иностранному. Базовый уровень. Общее владение / Н.П. Андрюшина, Т.В. Козлова (электронное издание). — 6-е изд. — СПб.: Златоуст, 2016. — 116 с.
7. Лексический минимум по русскому языку как иностранному. Первый сертификационный уровень. Общее владение / Н.П. Андрюшина и др. (электронное издание). — 7-е изд. — СПб.: Златоуст, 2015. — 200 с.
8. Лексический минимум по русскому языку как иностранному. Второй сертификационный уровень. Общее владение / под ред. Н.П. Андрюшиной. — 3-е изд. — СПб.: Златоуст, 2011. — 164 с.
9. Лексический минимум по русскому языку как иностранному. Третий сертификационный уровень. Общее владение / под ред. Н.П. Андрюшиной. — 3-е изд. — СПб.: Златоуст, 2018. — 200 с.
10. Мячина В.В. Объём и структура лексико-семантического поля туризм в содержании обучения русскому языку иностранных студентов / Мячина В.В. // Мир науки, культуры и образования: международный научный журнал. – 2018. - №1 (68). – С. 86-88

УДК: 373.25

кандидат педагогических наук, доцент Насибуллина Анися Дамировна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Оренбургский государственный педагогический университет» (г. Оренбург)

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТРИЗ-ТЕХНОЛОГИИ В ПРОЦЕССЕ РАЗВИТИЯ НАВЫКОВ ТВОРЧЕСКОГО РАССКАЗЫВАНИЯ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Аннотация. Проблема развития связной речи детей остается одной из актуальных в теории и практике логопедии. Особую остроту заявленная проблема приобретает в отношении дошкольников, имеющих общее недоразвитие речи. В статье ракрываются возможности использования ТРИЗ-технологии в процессе развития навыков творческого рассказывания у старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня.

Ключевые слова: общее недоразвитие речи, старшие дошкольники с общим недоразвитием речи, навыки творческого рассказывания, ТРИЗ-технология.

Annotation. The problem of the development of coherent speech of children remains one of the most important in the theory and practice of speech therapy. The problem is especially acute with respect to preschoolers with a general underdevelopment of speech. The article reveals the possibility of using TRIZ technology in the process of developing creative storytelling skills in older preschoolers with a general underdevelopment of level III speech.

Keywords: general speech underdevelopment, older preschoolers with general underdevelopment of speech, creative storytelling skills, TRIZ technology.

Введение. Дошкольники, имеющие общее недоразвитие речи (далее ОНР), нуждаются в организации специального обучения связной речи, что необходимо для полного преодоления речевого дефекта и успешного школьного обучения.

Связная речь представляет собой развернутое, законченное, композиционно и грамматически оформленное, смысловое и эмоциональное высказывание, состоящее из ряда логически связанных предложений.

В логопедической работе с детьми старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня развитие навыков творческого рассказывания является важнейшим этапом при обучении связной речи.

По мнению В.П. Глухова [4], Н.В. Жуковой [7], творческое рассказывание является наиболее сложным среди всех видов связной монологической речи. В старшем дошкольном возрасте становится возможным развитие творческой речевой деятельности в связи с тем, что у детей к тому времени накапливается достаточный запас знаний об окружающем мире, который в дальнейшем становится содержанием словесного творчества.

Проблема развития навыков творческого рассказывания у дошкольников с речевыми нарушениями в логопедической работе представлена в трудах А.В. Корзун [8], И.Г. Мазуновой [9], Н.В. Нищевой [11], Т.А. Ткаченко [12].

В своем исследовании Е.В. Аханькова [2] отмечает, что старшие дошкольники с общим недоразвитием речи III уровня значительно отстают от нормально развивающихся сверстников в овладении навыками творческого рассказывания. При составлении рассказов у них отмечаются недостатки в фонетико-фонематическом и лексико-грамматическом построении предложений, недостаточность словарного запаса, аграмматизмы и длительные паузы.

Между тем развитие навыков творческого рассказывания играет важную роль в формировании мыслительных операций, предоставляет большие возможности для самостоятельного выражения ребенком своих мыслей, способствует активизации знаний и представлений об окружающем мире.

Одним из результативных методов развития навыков творческого рассказывания является ТРИЗ-технология – теория решения изобретательных задач, созданная Г. С. Альтшуллером. Данная технология способствует развитию связной речи на основе активации творческого мышления в процессе познавательной, исследовательской и изобретательской деятельности.

Формулировка цели статьи. Цель исследования состояла в изучении возможностей развития навыков творческого рассказывания у старших дошкольников с общим недоразвитием речи средствами ТРИЗ-технологии.

Изложение основного материала статьи. Для осуществления поставленной цели было организовано исследование на базе муниципального бюджетного дошкольного общеобразовательного учреждения «Детский сад комбинированного вида №65» г. Оренбурга. В исследовании участвовало 19 детей, в возрасте 5-6 лет с общим недоразвитием речи III уровня.

С учетом цели исследования программа экспериментального изучения включала методики В.П. Глухова [4] (задание на обследование состояния связной речи) и В.М. Акименко [1] (задания на исследование составления рассказа по сюжетной картинке и по серии сюжетных картинок).

В ходе проведения диагностических процедур мы отмечали наличие у испытуемых неустойчивости внимания (повышенная отвлекаемость на посторонние предметы, звуки, движения), нестабильность темпа деятельности (имеют тенденцию к снижению в процессе работы) [10].

Анализ результатов, полученных по методике В.П. Глухова, показал, что высокий уровень составления рассказа из личного опыта по выборке испытуемых не выявлен.

Средний уровень был выявлен у 4 детей. Рассказ детьми составлен в соответствии с предъявленным вопросным планом. Большая часть фрагментов представляет связные высказывания. Отмечались отдельные морфолого-синтаксические нарушения, в виде ошибок в построении фраз, в употреблении глагольных форм, небольшие паузы и т.д. Приведем пример рассказа Анны М.: «Я летом ходила на детскую площадку и там каталась с горки, каталась на качелях, та м-м-м-м там всякие трюки делала. Потом еще там была горка, и там есть такое, где вылазить, и там взбиралась и скатывалась. Еще там были мои друзья и мы залазили на крышу и устраивала много разных пикников. Еще там были маленькие детки, но им мамы не разрешали на высоту лазить, потому что они могут упасть? и это-о-о и дети, и маленькие катались на качелях не сильно и играли в песочнице».

Недостаточный уровень овладения связной монологической речью был выявлен у 6 детей. В рассказах дошкольников данной группы отсутствуют один или два фрагмента. Большая их часть представляет простое перечисление предметов, сюжет приметивен, а содержащаяся в них информация отличается фрагментарностью и неполнотой. В большей части фрагментов нарушена связность речевого высказывания. Отмечаются нарушения структуры фраз, обилие аграмматизмов. Приведем пример рассказа Егора П.: «Летом, когда мама разрешит, я играю на детской площадке. Играюсь с Тимой, моим другом. Мы лазием по горкам, по канатам, в догонялки играем., чай-чай выручай. Еще приходят Богдан, Олеся сестра. Рядом у нас есть две детские площадки, на которых играю, либо где близко, где школа, или еще где садик. Там есть лестница какая висит, там на ней тяжело залазить, канаты на чем висеть еще, кольца еще. Там домик и там такие кольца торчат и там встать что-нибудь, например. Еще там машины, рычаги и другие педали, а взадизалазиешь там горка небольшая. И больше ничего».

Низкий уровень овладения связной монологической речью был выявлен у 7 детей. Были отражены не все вопросы задания. Рассказ составлен из простого перечисления предметов и действий, наблюдалась бедность содержания и грубые лексические и грамматические недостатки. Приведем пример рассказов воспитакнников данной группы.

Илья Ц.: «Э-э-э-э я катался на горке. Летом. На детской площадке летом, на качелях, на качалке, на канате, на горке. Детей много. Ну они в песочнице сидели. Я на карусельке еще катался».

Никита П.: «Мы с Настей там мальчиков увидели, потом они ушли куда-то. Мы катались на горке, там поставлен знак, что собаков не пускают. Ну мы там …. . Были качели. Ну, детки не катались, их куда-то убрали. Там была… карусель, две горки, жираф. Я Настю догоняю, а она убегает».

В исследуемой группе 2 дошкольника не смогли справиться с заданием даже с помощью логопеда.

Анализ даных по методике В.М. Акименко, позволил сделать вывод, что дошкольники с ОНР справились с предложенными заданиями, по-разному.

Первый уровень был определен у 7 детей. В рассказах составленных детьми были описаны не все смысловые звенья, присутствовала неправильная последовательность изложения и требовалась постоянная помощь экспериментатора. Задание выполнено не полностью. Например, при выполнении первого задания дошкольники составили следующие рассказы.

Роман Х.: «Дети играют в хоккей и …… исн…….. и кидаются снегом. А еще строят снеговик, катаются на лыжах. Катаются на санках, а девочки балет. Зима. Лежит снег, играют в снег. Дети тепло одеты, куртка, шарф, валенки и шапка».

Дарья Б.: «Мальчики играют в снежки, девочки делают снеговика, другие девочки катаются на лыж…. на санях. Мальчики катаются на лыжах, мальчики делают, ну играют в хоккей. Еще одни девочки катаются на коньках. Зима, потому что снег, дети тепло одеты. Валенки, шапки, куртки теплые».

При выполнении второго задания были составлены следующие рассказы.

Вадим К.: «Мальчики, они нашли ежика в лесу. Потом они пришли домой и накормили ежика. Они стали довольные. Ежика кормили молоком».

Илья Ц.: « Они нашли ежиков на улице в кустах, потом они его понесли домой. Потом они ему молока налили и хлеба дали».

Второй уровень по данной методике выявлен был у 5 дошкольников с ОНР, в рассказах которых прослеживалась правильное понимание составленного рассказа и определенная последовательность. Вместе с тем в ходе исследования мы отмечали наличие длительных пауз, остановок, что приводило к необходимости оказания помощи со стороны экспериментатора.

При выполнении первого задания дошкольники составили следующие рассказы.

Вероника К.: «Сейчас погода зимняя. С деревьев спали листья, голые они и на них лежит снег. Елочки расцветают зимой. Дети одеваются потеплее, теплее, чем летом. Можно даже кататься на фигурном катании, в хоккей играть. Еще можно на санках кататься, кидать снежки».

Даниил К.: «Зима. Потому что все белое и в снегу. Тут дети одеты тепло. У них шапки, варежки и теплые штанишки. Девочки катаются на санках,а мальчики на лыжах, еще они играют в хоккей. Занимаются фигурным катанием, строят снеговика. Им весело и они улыбаются, значит, они любят зиму. И я люблю зиму».

В процессе выполнения второго задания дошкольниками с ОНР были составлены следующие рассказы.

Анна М.: «Лето. Мальчики гуляли и нашли в лесу ежика. Они отнесли его домой в кепке, потому что он колючий. Дома ему налили молоко и покормили».

Егор П.: «Два мальчика в лесу нашли под кустом ежика. Они положили его в кепку, потому что боялись уколоться и отнесли домой. Дома они стали его кормить молоком и хлебушком».

Данные констатирующего этапа исследования показали, что развитие навыков творческого рассказывания у старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня находится на низком уровне и обусловлено недостаточностью словарного запаса, затруднениями в установлении смысловых связей между частями текста, логичность повествования нарушена.

Анализ логопедической практики показывает, что ТРИЗ-технология как система методов, приемов, игр, упражнений, творческих заданий позволяет старшим дошкольникам с ОНР III уровня более успешно усваивать программный материал по развитию связной речи на логопедических занятиях.

В структуре логопедического занятия с использованием методов ТРИЗ-технологии, характерно присутствие сказочных игровых ситуаций, которые вводят детей в проблему, состояние поиска, стимулируют их мыслительные процессы. Самой эффективной формой понимания дошкольниками методики творчества является комплекс творческих заданий. Задания даются детям через игры, алгоритмы, обязательным условием которых является практическое воплощение творческой мысли: в сочинениях, сказках, загадках, поделках [1, 5, 12].

В играх с элементами ТРИЗ-технологии дети обучаются придумывать и отбирать новые объекты, наделять их функциями, давать новые несуществующие названия, классифицировать их и работать по алгоритму [6]. Анализ педагогической практики показывает, что тематика игр или творческих заданий на коррекционных логопедических занятиях зависит от темы изучаемого материала. Целью игр является повышение качественных показателей связной речи старших дошкольников с ОНР III уровня через поисковую, исследовательскую, изобретательскую деятельность.

В арсенале ТРИЗ-технологии присутствует большое количество хорошо зарекомендовавших себя методов, необходимых для работы с дошкольниками с данной формой речевой патологии. На логопедических занятиях используется лишь некоторые из них (таблица 1).

Таблица 1

Методы ТРИЗ-технологии, используемые на логопедических занятиях

Название	Цель	Содержание
Метод мозгового штурма (метод оперативного решения проблем)	Стимуляция творческой активности	Предлагается назвать варианты решений проблемы или проблемных ситуаций. Затем из числа предложенных вариантов выбираются наиболее эффективные, которые могут использоваться на практике
Метод каталога	Обучение творческому рассказыванию	Предлагается небольшое количество слов и признаков не связанных с ними, далее из них составляется связный рассказ
Метод фокальных объектов	Развитие воображения, речи, фантазии иформирование умения находить причинно-следственные связи между разными объектами окружающего мира	Установление ассоциативных связей с различными случайными объектами. Перенос свойств одного объекта на другой
Метод морфологического анализа	Развитие творческого воображения, фантазии, преодоления стереотипов	Предлагается выявить все возможные факты решения проблемы. Комбинирование разных вариантов характеристик определённого объекта при создании нового образа этого объекта
Метод обоснования новых идей (или золотая рыбка)	Преодоление психологической инерции	Предлагается разделить предложенную ситуацию на составляющие (реальность и фантастика), а затем найти реальные проявления фантастической составляющей
Метод ММЧ (моделирование маленькими человечками).	Формирование представлений о различных объектах и процессах	Моделирование процесса, происходящего в природе или с участием человека между веществами
Синектика (метод аналогий): — прямая аналогия; — личностная аналогия; — фантастическая аналогия	Обучить детей выделять свойства и признаки предметов, сравнивать и классифицировать их	— предлагается представить самого себя в качестве какого-нибудь предмета или явления; — основывается на поиске сходных процессов в других областях знаний; — решение проблемы, задачи осуществляется, как в волшебной сказке, т.е. игнорируются все существующие законы
Типовые приёмы фантазирования (ТПФ)	Обучение творческому рассказыванию	С целью развития творческого воображения у ребенка вводятся в помощь шесть волшебников. Целью волшебников является изменение свойства объекта, а приёмами их волшебства увеличение и уменьшение, деление и объединение, преобразование признаков времени, оживление и окаменение, специализация и универсализация

В ходе исследования был составлен и реализован комплекс логопедических занятий, направленных на развитие навыков творческого рассказывания у старших дошкольников с ОНР III уровня средствами ТРИЗ-технологии.

Данный комплекс логопедических занятий, в которых были использованы методы ТРИЗ-технологии, был составлен на основе методических рекомендаций С.И. Гин [3], А.В. Корзун [8] Т.А. Ткаченко [12].

Игры и упражнения ТРИЗ-технологии («Наоборот», «Хорошо-плохо», «Маша-растеряша», «Теремок», «Волшебный ящик» и др.) содействовали не только развитию навыков творческого рассказывания, но и поддержанию интереса детей к занятиям с логопедом.

Сравнительный анализ результатов первичной и повторной диагностики позволил сделать вывод о наличии положительной динамики. Уровень развития навыков творческого рассказывания у воспитанников логопедической группы стал выше.

Выводы. Результаты, полученные в ходе исследования, позволили сделать следующие выводы:

- старшие дошкольники с общим недоразвитием речи III уровня испытывают затруднения при составлении рассказов по сюжетной картине и по серии сюжетных картинок, из личного опыта,
- формирование связной речи и навыков творческого рассказывания у детей с ОНР III уровня является одной из важных задач в общем комплексе коррекционных мероприятий,
- использование на логопедических занятиях ТРИЗ-технологии способствует повышению их эффективности и повышению уровня развития навыков творческого рассказывания у старших дошкольников с ОНР III уровня.

Литература:

1. Акименко, В. М. Логопедическое обследование детей с речевыми нарушениями / В. М. Акименко. – Ростов н/Д : Феникс, 2015. – 45 с.

2. Аханькова, Е.В. Использование приемов творческого рассказывания в процессе коррекционно-логопедической работы с детьми старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи: дис. канд. пед. наук: 13.00.03 / Аханькова, Евгения Викторовна. – М.: 2004. – 209 с.
3. Гин, И. С. Занятия по ТРИЗ в детском саду: пособие для педагогов дошк. учреждений / И. С. Гин. – 4-е изд. Минск: ИВЦ Минфина, 2008. – 112 с.
4. Глухов, В. П. Формирование связной речи детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи / В. П. Глухов. - 2-е изд., испр. и доп. – М.: АРКТИ, 2008. – 168 с.
5. Горохова, С. Н. Использование элементов методики обучения составления детьми творческих рассказов (ТРИЗ) в работе логопеда [Электронный ресурс] / С. Н. Горохова // Наука и образование: Новое время. – № 6. – 2016. – С. 519-522. – Режим доступа: https://elibrary.ru/item.asp?id=27723076
6. Елкина, Н. В. Элементы ТРИЗ в обучении творческому рассказыванию детей дошкольного возраста [Электронный ресурс] / Н. В. Елкина, В. А. Лазарева // Дошкольное и начальное образование: Вариативность подходов. – 2016. – С. 385-390. – Режим доступа: https://elibrary.ru/item.asp?id=27373407
7. Жукова, Н. С. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников / Н. С. Жукова. – М.: АРД ЛПД, 1990. – 500 с.
8. Корзун, А. В. Веселая дидактика: элементы ТРИЗ и РТВ в работе с дошкольниками / А. В. Корзун. – М.: Университетское, 2000. – 168 с.
9. Мазунова, И. Г. Обучение творческому рассказыванию дошкольников с ФФНР в условиях логопедической группы / И. Г. Мазунова // Завуч. – 2001. – №5.
10. Насибуллина, А. Д. Психолого-педагогическое сопровождение дошкольников с общим недоразвитием речи в процессе подготовки к обучению в школе / А. Д. Насибуллина, М. А. Польшина // Казанский педагогический журнал. – 2017. - №2 (121). – С. 130-135.
11. Нищева, Н. В. Обучение дошкольников рассказыванию по серии картинок / Н.В. Нищева. – СПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2018. – 187 с.
12. Ткаченко, Т. А. Обучение детей творческому рассказыванию по картинам: пособие для логопеда / Т. А. Ткаченко. – М: Владос, 2008. – 47 с.

Педагогика

УДК: 301

кандидат социологических наук, доцент Немова Ольга Алексеевна
Нижегородский государственный педагогический университет
имени Козьмы Минина (г. Нижний Новгород);
преподаватель Шевченко Наталья Анатольевна
Ставропольский колледж искусств (г. Ставрополь);
магистрантка, руководитель отдела Семушева Татьяна Гафиятовна
Муниципальное бюджетное учреждение дополнительного образования
«Дворец детского (юношеского) творчества имени В. П. Чкалова» (г. Нижний Новгород)

ДЕТСКИЙ МУЗЫКАЛЬНЫЙ МЕДИАКОНТЕНТ: АНАЛИЗ ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПОТЕНЦИАЛА

Аннотация. В статье представлен анализ современного детского музыкального контента. Исследование проводилось с целью выявления того воспитательного потенциала, который несет современная музыка детям. Сравнительный анализ музыкального контента советской и постсоветской эпох показал, что, к сожалению, современная музыка не отвечает целям воспитания гармонично развитой личности ребенка. Подрастающее поколение вынуждено воспитываться в основном под музыку западных исполнителей, качество которой не отвечает требованиям российского образовательного стандарта. Безудержная коммерциализация детского музыкального пространства сводит на нет усилия родителей, педагогов, воспитателей, всех причастных к воспитательному процессу, а именно воспитанию духовно-нравственных ценностей, ценности патриотизма, музыкально-эстетического вкуса у подрастающих поколений россиян.
Ключевые слова: механизмы трансляции ценностей, детский музыкальный медиаконтент, воспитание, образование.
Annotation. The article presents an analysis of modern children's music content. The study was conducted to identify the educational potential of modern music for children. A comparative analysis of the musical content of the Soviet and post-Soviet eras showed that, unfortunately, modern music does not meet the goals of education of harmoniously developed personality of the child. The younger generation is forced to be brought up mainly to the music of Western performers, the quality of which does not meet the requirements of the Russian educational standard. The unrestrained commercialization of children's musical space nullifies the efforts of parents, teachers, educators, all involved in the educational process, namely the education of spiritual and moral values, the values of patriotism, musical and aesthetic taste of the younger generations of Russians.
Keywords: mechanisms of broadcasting values, children's music media content, education.

Введение. Классик отечественной философской и педагогической мысли И.А. Ильин воспитанию отводил приоритетное значение. Освоение знаний, умений и навыков, специальное образование следует подчинять задачам духовно-нравственного развития личности, необходимости выработки ее жизненных ориентиров. Формирование лучших человеческих качеств у детей и юношества, как утверждает И.А. Ильин, связано прежде всего с освоением ими духовного опыта и оно более значимо для самого человека и для общества по сравнению с умственным развитием, с освоением суммы естественно-научных, технических и других социальных знаний. В этой связи особое внимание необходимо уделить вопросам приобщения молодежи к базовым основам национальной культуры и российского менталитета. «Денационализируясь, человек теряет доступ к глубочайшим колодцам духа и к священным огням жизни, ибо эти колодцы и эти огни всегда национальны: в них заложены и живут целые века всенародного труда, страдания, борьбы, созерцания, молитвы и мысли» [4, с. 111-113]. Воспитание детей и юношества рассматриваются им как важнейшее условие, предпосылка и основа духовно-нравственного самосохранения и воспроизводства

общества, как фактор позитивной преемственности поколений, основанной на освоении, творческом развитии и обогащении молодыми социокультурного опыта и достижений старших поколений.

Воспитание, как целенаправленный процесс воздействия на личность ребенка, оказался на глубокой периферии российского образования. Между тем И.А. Ильин справедливо отмечал, что образование как усвоение информации, интеллектуальное развитие личности, связанное с освоением определенного запаса знаний, с формированием умений и навыков без соответствующего воспитания и в первую очередь – без духовно-нравственного развития – это полуобразование, это то, чего совершенно недостаточно для формирования целостной, полноценной личности. Сами по себе естественно-научные, социально-экономические, технические и прочие специальные знания не формируют личностных качеств человека, не вырабатывают нравственных свойств, они во многом индифферентны к духовно-нравственному сознанию индивида и вопрос о способах, формах и направленности их использования и применения на практике всецело зависит от доброй или злой воли владеющего ими человека. Обучение и просвещение без воспитания, т.е. без формирования ценностных ориентаций, мировоззренческих установок и нравственных убеждений формирует у молодых узкий прагматизм и утилитаризм, ведет к бездуховности человеческой ограниченности и однобокости. «Образование без воспитания, – пишет Ильин, – не формирует человека, а разнуздывает и портит его, ибо оно дает в его распоряжение жизненно-выгодные возможности, технические умения и т.д., которыми он (…) – бездуховный, бессовестный и бесхарактерный начинает злоупотреблять. Надо (…) признать, что (…) формальная «образованность» вне веры, чести и совести создает не национальную культуру, а разврат пошлой цивилизации» [4, с. 111-113].

Радио, телевидение, музыкальные приложения, звуковые игрушки и открытки – все это многообразие составляет воспитательное пространство подрастающих поколений. Качество музыкальных произведений транслируемых ежедневно современным детям вызывают серьезные опасения у специалистов (музыкантов, психологов, педагогов и т.д.).

Прежде всего необходимо отметить, что основной контент музыкальной продукции имеет иностранное происхождение. Нижегородские ученые – Таниева Г.М. и Козырьков В.П. не случайно задаются вопросом: «чем объяснить, что в современном российском обществе в СМИ большую часть времени отводится музыке других стран и культур? В силу того, что в зарубежной музыке слушатели находят свою идентичность? Или ориентация на западную музыкальную культуру есть признак слабости музыкальной культуры своей страны? А может тут задействованы социально-коммерческие причины, которые заставляют проигрывать чужие мотивы для того, чтобы лишить людей национальных идентификаторов, которые могут взволновать, и, одновременно, можно было эффективно прокручивать рекламные ролики, которые совсем не мешают прослушиванию шлягеров, слова которых не отличаются от слоганов рекламы?» [6].

Формулировка цели статьи. Между тем именно музыка является отражением духовного содержания культурного национального кода и, в отличие от других видов искусств, содержит его базисные значения. Не случайно, что именно музыка способна объединять людей в трудных ситуациях, вдохновлять на подвиги, трудовую деятельность, вызывать чувства радости и сострадания. Исследование воспитательного потенциала современной музыкальной продукции в сравнении с аналогами прошлого советской и дореволюционной эпох культуры России является основной целью данной статьи.

Изложение основного материала статьи. Каждое новое поколение вынуждено сталкиваться со специфическими вызовами времени: кому-то пришлось пережить войну и послевоенные невзгоды, период перестроечного лихолетья и т.д. Вызовом времени современного поколения молодежи стала необходимость освоения информационных технологий и интеграция в глобализированное мировое пространство, преодоление распространения психологии общества массового потребления, как явного антогониста российским базовым ценностям.

Именно по этой причине невероятно огромная по масштабам и сложная по содержанию стоит задача перед взрослыми, отвечающими за воспитательно-социализационный процесс подрастающих поколений. Навязываемые псевдо ценности психологии общества массового потребления, а именно, накопительство, жадность, эгоизм, потребительство не должны стать основой мировоззрения ребенка. Это набор самоубийственных ценностей, которые ведут в никуда. Взрослым предоставляются самые широкие полномочия, чтобы приобщить детей к общемировым гуманистическим ценностям, апробированным десятками тысяч людей по всему миру и признанными как жизнеутверждающие, позволяющие прожить счастливую жизнь и полноценную жизнь: любовь, доброта, отзывчивость, трудолюбие, творчество и т.д.

Излюбленным видом организации детского досуга, как у детей, так и у взрослых является просмотр мультфильмов. Дети обожают мультфильмы, так как на экране оживают их любимые игрушки и герои, которые говорят на понятном именно детям языке. Чтобы быть ближе к ребенку, встать с ним на дном уровне, озвучивание мультфильмов осуществляется с использованием «детского голоса». Сюжет мультфильма построен таким образом, чтобы не только быть интригующим, но и затрагивал актуальные для детского возраста проблемы.

Родителям мультфильмы нравятся из других соображений, более прагматичных и утилитарных. Чтобы быть конкурентно способными на рынке труда с бездетными и бессемейными работниками, а также в условиях роста популярности атипичных форм занятости (удаленный доступ, фрилансер, самозанятость и т.д.) поколение современных родителей вынуждено работать дома или брать работу на дом. Дети, таким образом, являются естественной помехой при выполнении трудовых обязанностей родителей. «Привязывание» (через демонстрацию мультфильма или компьютерные игры) ребенка к экрану телевизора, компьютера, мобильного телефона является универсальным средством решения данной проблемы. Родителям кажется, что ребенок при просмотре мультфильмов, игре на компьютере или прослушивании музыки чему-то учится и образовывается, а у них есть два-три часа спокойной работы.

Между тем регулярный просмотр низкокачественной продукции, лишенной духовно-нравственного содержания не развивает ребенка, а зачастую калечит его душу. Регулярная демонстрация убийств, сцен насилия, агрессивного поведения, сленговой речи не несет позитивного воспитательного значения. В эпоху распространения психологии общества массового потребления на первый план выходят умение быстро и легко зарабатывать деньги, обзаводиться материальными благами, а мораль и этика, элементарная порядочность уходят на второй план или вовсе нивелируются за ненадобностью и обременительностью. Рост аберрантного, девиантного и делинквентного поведения в молодежной среде мы связываем с падением общего уровня культуры, отсутствия целенаправленной политики со стороны государства в сфере детских

средств массовой коммуникации. Мы не можем назвать ни одного случая за все 70 лет существования СССР подобного керченской трагедии. «Все лучшее – детям» был не просто лозунгом, а руководством к действию. Не менее 30% фильмов от общего количества всей кинопродукции кинематографисты должны были снимать для детского зрителя. К детской кино и мультипликационной продукции предъявлялись достаточно высокие требования и, прежде всего этического и духовно-нравственного характера. Невозможно себе представить, чтобы персонажи советской мультипликации выражали свои мысли просторечиями и междометиями, употребляя, слова паразиты и пошлые шутки на грани фола, демонстрировали насилие, давали примеры издевательского поведения над своими сверстниками. Главные герои наделялись позитивными чертами характера, демонстрирование наличие высоких морально-этических ценностей и норм поведения, и обязательно вознаграждались в финале, как достойные примеры для подражания.

Снимать качественное кино для детей в условиях жесткой рыночной конкуренции современным кинематографистам крайне невыгодно. Практически все актеры отмечают, что детская аудитория – это самая требовательная аудитория. Дети легко на интуитивном уровне распознают фальшь и неискренность. Чтобы завладеть современной детской аудиторией надо снимать фильмы не ниже уровня великого кинематографиста Александра Роу. Для этого нужен специальный антураж, реквизит, костюмы, спецэффекты, т.е. надо создавать мир сказки волшебства. Съемка кинофильмов для взрослой аудитории намного дешевле. Актеры одеты в обычную, повседневную одежду, само действие разворачивается в привычной обстановке – офисе или дома, кафе, ресторане, на улице. Здесь не нужно придумывать и тратиться на изобретение летающей ступы Бабы-Яги или ее вращающейся избушки на курьих ножках. Да и по масштабам родительская аудитория (три поколения взрослых) гораздо шире детской аудитории, соответственно, окупаемость будет у взрослого кино намного выше, чем у детского. Однако детское кино, несущее позитивные ценности добра, справедливости с лихвой окупится в будущем, так как воспитывая детей сегодня мы закладываем основы нашего завтрашнего благополучия.

Качество современной мультипликационной и кино продукции для детей оставляет желать лучшего, а многое вообще вредно для демонстрации. Так, в 2014 году на базе исследовательской лаборатории по проблемам современной семьи Нижегородского государственного педагогического университета имени Козьмы Минина было проведено социологическое исследование современной мультипликационной продукции. Цель исследования – выявление семейных духовно-нравственных ценностей, прививаемых детям через мультипликацию [9]. На конкретных многочисленных примерах было обнаружено, что в современной мультипликации, пользующейся огромной популярностью в детской зрительской аудитории, идет открытая пропаганда семейных анти ценностей, а именно, 1) бесполезности семьи или семья как обуза; 2) Представление малодетной, однодетной или неполной семьи как нормы; 3) Феномен формирования отвращение к родительству как таковому; 4) Феномен детофобии; 5) девальвация традиционных семейных ролей (мать и отец, прародители); 6) демонстрация гендерной асимметрии как нормы в образах юноши и девушки, мужчины и женщины; 7) феномен толерантного отношения к лицам нетрадиционной сексуальной ориентации. Вместо того, чтобы прививать детям ценность семьи, родительства, через СМИ учить гармоничным семейным отношениям мы обнаруживаем, наоборот, прямо противоположное. Таковы неутешительные результаты исследования [9].

Необходимо признать, что современная зарубежная и российская мультипликация в большинстве своем либо нацелена на развлечение, либо на образование, но при этом проблемам воспитания духовно-нравственных ценностей уделяется крайне мало внимания. Создается впечатление, что мультфильмы перестали сниматься для детей и их восприятия, они больше адаптированы к родительской аудитории. Тема любви, поиска брачного партнера, ревности стала основной сюжетной линией детского кино. Произошла как бы «венеризация» детской мультипликации и детского кинематографа. Рост самоубийств в молодежной среде из-за несчастной любви считаем прямым следствием данной бездумной молодежной политики в сфере СМИ. Если ребенку с детства внушать мысль, что самое главное в жизни – это найти «свою любовь» или «построить свою любовь», то разочарование связанное с неудачным любовным опытом может привести к суицидальному поведению, так как утрачивается основной смысл жизни.

В детстве, через просмотр мультфильмов, кинопродукции, прослушивание музыки, чтение книг, журналов и т.д. закладывается «эстетическая измерительная шкала», которая в дальнейшем станет основой понятия эстетический вкус. Таким образом, ребенок с детства учится отличать красивое от безобразного, доброе от злого и т.д. К сожалению, современные создатели детской музыкальной продукции не всегда учитывают эти обстоятельства. Регулярный просмотр детьми низкопробной кино и мультипликационной продукции вряд ли поспособствует формированию высокого эстетического вкуса, а скорее, наоборот, способствует деформации психи.

С момента возникновения телевидения и мультипликации как искусства проблеме озвучивания уделялось большое внимание. Как правило, в озвучивании использовалась оркестровая классическая музыка. Всеми признанный мэтр мультипликации Уолт Дисней приглашал для музыкальной иллюстрации своих персонажей профессиональных талантливых композиторов (Фрэнк Черчилль, Ли Харлин и Пол Дж. Смит, позднее Оливер Уоллес). Большинство саундтреков диснеевских мультфильмов стали настоящими хитами и получили широкую популярность у многих поколений детей не только в России, но и за рубежом. Именно диснеевская мультипликация заложила основы мультипликации мировой и отечественной в том числе.

В отечественной мультипликации также как и в диснеевском анимационном кино нашли широкое применение шедевры классической музыки. К озвучиванию мультфильмов приглашались наиболее талантливые и популярные композиторы. Приведем лишь некоторые примеры замечательной работы советских композиторов: м/ф «Конек-горбунок» (1947) – композитор Виктор Оранский; м/ф «Петушок-золотой гребешок» (1955) – композитор Родион Щедрин; м/ф «Кошкин дом» (1958), м/ф «Дюймовочка» (1964), м/ф «Теремок» (1971) – композитор Никита Богословский; м/ф «Чиполлино» (1961) – Карен Хачатурян; м/ф «Щелкунчик» (1973) – по мотивам произведений П.И. Чайковского; м/ф "В порту" (1975) – композитор Марк Минков; м/ф «Катерок» (1970) – Владимир Шаинский, м/ф «Как львёнок и черепаха пели песню» (1974) – композитор Геннадий Гладков и т.д.

Список можно продолжить выдающимися композиторскими работами из отечественного детского и юношеского кино. Большинство из нижеперечисленных песен стали настоящими вневременными шлягерами как минимум трех поколений советской молодежи. До сих пор на праздниках и вечеринках, в дороге поются песни именно советских композиторов и песенников, так как темы, которые они затронули носят

вневременной характер. Назовем лишь некоторые работы, получившие наибольшую популярность среди советских зрителей: «Выше радуги» – музыка Ю. Чернавского, слова Л. Дербенева; «Гостья из будущего» – музыка Е. Крылатова, слова Ю. Энтина; Дети капитана Гранта» – музыка И. Дунаевского, слова В. Лебедева-Кумача; «Каникулы Петрова и Васечкина» – музыка Т. Островской, слова В. Аленикова; «Лиловый шар» – музыка Е. Крылатова, слова Ю. Энтина; «Магия чёрная и белая» – музыка А. Журбина, слова Ю. Энтина; «Мама» – музыка Т. Попа, Ж. Буржоа, слова Ю. Энтина; «Мэри Поппинс, до свидания!» – музыка М. Дунаевского, слова Н. Олева и т.д.

Песни «советского» прошлого стали своеобразным связующим звеном нескольких поколений россиян. Содержание песен затрагивает самые разнообразные темы: дружбы, честности, верности данному слову, любви к маме, папе, бережному отношению к природе и т.д. Достойного аналога современные композиторы не предлагают. Песни из популярных мультфильмов таких как «Смешарики» или «Маша и медведь» не стали шлягерами, так как сложны в исполнительском плане и по содержанию оставляют желать лучшего.

На смену простым, легко запоминающимся мелодиям, которые все мы помним со времен нашего детства, приходят «сложноструктурированные» музыкальные квадраты, невозможные к простому восприятию. Это плоды анализа, а не вдохновения: вымороченные мелодии с усложненными текстами, зачастую не понятны детям и не актуальны для их возраста по тематике. Поэтому, детям не остается ничего, кроме как принимать за идеал формы и подражания то, что слышат вокруг себя. Нелепо выглядит как дети поют песни популярного молодежного исполнителя Егора Крида про «прелести холостяцкой жизни», тонкости интимных отношений с «будущим бывшим» и т.д.

Детские СМИ перестали по сути быть детскими и для детей, они крадут у наших детей детство, в угоду рекламе и модным стереотипам и получению коммерческой выгоды. Детский эфир наводнили мультфильмы крайне низкого качества. Голоса ширпотребовской мультипликации монотонны, однозвучны, примитивны, лишены уникальности, максимально унифицированы и однообразны, за редким исключением. Есть надежда, что былые традиции советской мультипликации возродятся и на смену гениальным артистам советской эпохи придут в мультипликацию новые не менее талантливые актеры.

Еще сложнее дело обстоит с отечественным детским кинематографом. За 30 лет постсоветского периода мы не можем назвать ни одного российского фильма получившего признание и широкую популярность у детской аудитории. Ситуацию, сложившуюся на сегодняшний момент в детском кинематографе, можно сравнить с катастрофой.

Между тем, детям нужны примеры для подражания, идеалы, к которым они бы стремились, герои, на которых они бы ориентировались. Учитывая особенности «цифрового» поколения детей телевидение должно стать мощным средством формирования духовно-нравственных ценностей. Родительским поколениям предоставляются самые широчайшие возможности поиска для своего ребенка самой разнообразной мультипликационной и кинопродукции. Однако, парадоксальность ситуации состоит в том, что современное поколение родителей воспитывалось уже не только на шедеврах советских произведениях киноискусства и мультипликации, а на продуктах массового ширпотреба, хлынувшего в постперестроечное время широким потоком на постсоветское пространство. То есть та самая «эстетическая шкала ценностей» уже у поколения родителей оказалась «сбитой» и (или) значительно деформированной. Отсутствие критериев отбора не позволяет поколению современных родителей грамотно ориентироваться в современном музыкальном контенте. Зачастую сами родители уже не понимают, что их ребенку будет вредно, а что полезно. Отсутствие свободного времени у родительских поколений также не позволяет осуществлять критический анализ имеющегося мультипликационного контента.

Выводы. Безудержная коммерциализация детской мультипликационной и кино продукции привела к тому, что сознание ребенка оказалось совершенно незащищенным ни со стороны родителей и близких, ни со стороны создателей так называемой детской мультипликации. Просмотр детских мультфильмов вызывает ощущение, что они созданы вовсе не для детей, а для взрослых. В детском СМИ превалирует либо образовательный, либо развлекательный контент. Проблемы воспитания духовно-нравственных качеств, гармонично развитой личности остаются зачастую за кадром.

Вопросы, заданные ребенком в стихотворении В.В. Маяковского «Крошка сын к отцу пришел, / и спросила кроха: / — Что такое хорошо и что такое плохо?» обращены к самому близкому человеку – отцу. Это не случайно, так как именно родители должны первыми приступить к формированию данных понятий. Однако общество не должно оставаться безучастным в данном процессе: СМИ, институты образования, экономики, политики, церковь обязаны, поддерживать и помогать родителям выполнять их непосредственные обязанности. Общество и государство как никто другой заинтересованы в получении достойных граждан, защитников Родины, трудовых ресурсах, ответственных налогоплатильщиков и т.д.

И.А. Ильин считал, что для полноценного развития ребенка жизненно необходимо раскрыть молодому поколению красоту родной русской песни, научить петь его на родном языке, что позволит ему лучше понять и усвоить строй русской мысли и чувств. Песня научит его первому одухотворению душевного естества – по-русски …. Философ советовал родителям завести русский песенник и постоянно обогащать детскую душу русским мелодиями, - наигрывая, напевая, заставляя подпевать и петь хором. Всюду, - по мнению философа, - по всей стране надо создавать детские хоры… - организовывать их объединять, устраивать съезды русской песни. Хоровое пение как ни один другой вид искусства, национализирует и организует жизнь – оно приучает человека свободно и самостоятельно участвовать в общественном единении. Классик русской поэзии А.С. Пушкин в стихотворении «Зимняя дорога» показал, что именно песня является отражением менталитета, истории, культуры: «Что-то слышится родное / В долгих песнях ямщика: / То разгулье удалое, / То сердечная тоска...».

Именно песня и музыка в силу своей мелодичности, гармоничной стройности позволяет напрямую, минуя сознание, приобщать ребенка к национальным и общечеловеческим ценностям. Музыка способна вызывать радостные переживания в душе ребенка, развивает его фантазию и творческое воображение. Через музыку ребенок познает окружающий мир. Ребенок, которого научили видеть и понимать прекрасное никогда не совершит отвратительного поступка. И, наоборот, ребенок, который не усвоил основных жизненных понятий из трогательного и милого существа моментально превращается в легко управляемую личность, не способную испытывать настоящие глубокие чувства, жестокое и пустое, готовое к совершению мерзких поступков.

Подводя итоги всему вышеизложенному, следует сказать, что изучение детского музыкального медиа-контента требует особого внимания как со стороны общества, так и государства. Необходимо помнить, что проблемы будущего не могут быть решены только экономико-техническими и технологическими методами, так как их решение во многом зависит от духовно-нравственного развития и воспитания подрастающего поколения. Музыка в силу своей уникальной природы содержит мощный воспитательно-социализационный потенциал, который необходимо использовать в процессе формирования подрастающих поколений.

Литература:

1. Вагин Д.Ю. Межпоколенческая преемственность духовно-нравственных ценностей в российском обществе. // Дискуссия. 2016. №7 (70). С. 52 – 58.
2. Вагин Д.Ю. Духовно – нравственные ценности поколений россиян: проблемы преемственности. // Вестник Московского государственного университета культуры и искусств. 2012. № 2 (46). С. 29-32.
3. Свадьбина Т.В., Вагин Д.Ю. Межпоколенные ценности россиян: проблемы преемственности. // Приволжский научный журнал. 2012. №4 (24). С. 263 – 267
4. Ильин И.А. Путь к очевидности. М., 1998, С. 11-113.
5. Терентьев А.А., Свадьбина Т.В. Духовно-нравственные ориентиры воспитания молодежи в идейном наследии И.А. Ильина. Нижний Новгород, Нижегородский региональный институт управления и экономики, АПК, 2000. – 32 с.
6. Таниева Г.М., Козырьков В.П. Социокультурные предпосылки и противоречия реализации идентификационных возможностей музыки // Вестник НГТУ им. Р.Е. Алексеева. Серия управление в социальных системах коммуникативных технологий, 2015, №2, 31-41.
7. Немова О.А., Свадьбина Т.В. Цена и ценность любви: опыт социоантропного анализа // Вестник Мининского университета, №4, 2016, С. 37-38.
8. Козырьков В.П., Свадьбина Т.В., Немова О.А. Атрибутивные качества человека в условиях революции техносферы // Вестник СПбГУ Серия 17 ФИЛОСОФИЯ. КОНФЛИКТОЛОГИЯ. КУЛЬТУРОЛОГИЯ. РЕЛИГИОВЕДЕНИЕ, Выпуск 2, 2016. - С. 15-25.
9. Немова О.А. Бурухина А.Ф. Мультипликационные фильмы как средство формирования семейных духовно-нравственных ценностей / О.А. Немова, А.Ф. Бурухина // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 18. Социология и политология. 2014. №1. – С. 152-173.
10. Nemova O.A., Retivina V.V., Kutepova L.I., Vinnikova I.S., Kuznetsova E.A. SOCIOCULTURAL MECHANISMS OF INTERGENERATIONAL VALUES AND MINDSET TRANSLATION IN MODERN FAMILY DEVELOPMENT AND GENERATIONAL CHANGE // International Journal of Environmental and Science Education. 2016. T. 11. № 13. C. 6226-6237.

Педагогика

УДК: 376.112.4

кандидат педагогических наук, доцент Неустроева Екатерина Николаевна
Педагогический институт Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Северо-Восточный федеральный университет имени М. К. Аммосова» (г. Якутск);
магистр 2 курса обучения Кривошапкина Наталья Евгеньевна
Педагогический институт Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Северо-Восточный федеральный университет имени М. К. Аммосова» (г. Якутск)

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ЭФФЕКТИВНОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Аннотация. В статье рассматриваются эффективные педагогические условия для социализации детей с ограниченными возможностями здоровья. В работе показана эффективность включения в образовательную деятельность таких форм работы, как сказкотерапия, арт-терапия, техника игротерапии, и кинотерапия. Использование разнообразных форм работы с данными категориями детей создадут благоприятные условия социализации их в общеобразовательной школе.

Ключевые слова: дети с ограниченными возможностями здоровья, сказкотерапия, игротерапия, кинотерапия, арт-терапия.

Annotation. The article considers effective pedagogical conditions for socialization of children with disabilities. The paper shows the effectiveness of the inclusion in the educational activities of such forms of work as therapy, art therapy, play therapy technique, and kemoterapia. The use of various forms of work with these categories of children will create favorable conditions for their socialization in secondary school.

Keywords: children with disabilities, fairy tale therapy, game therapy, film therapy, art therapy.

Введение. В последние годы в стране намечается увеличения количества детей с ограниченными возможностями здоровья (далее ОВЗ). Работа с такими категориями детей весьма нелегкая, требующая от педагога большого усердия, терпения, мастерства, и, конечно, уважения и любви к таким детям. Полноценное развитие ребенка возможна, лишь при создании нормальных жизненных условий, введение рационального режима дня, создание оптимального двигательного режима и при условии физического благополучия. Важно отметить, что нужно создать специальные условия по формированию учебной деятельности у детей [3].

Социализация детей с ограниченными возможностями здоровья достигается путём проведения социально-педагогической реабилитации и подготовки детей, родителей, педагогов к принятию детей с особенностями в развитии [2].

В современных условиях процесс внедрения инклюзивного образования является инновационным процессом, позволяющим осуществить обучение, воспитание и развитие всех без исключения детей независимо от их индивидуальных особенностей, учебных достижений, родного языка, культуры, психических и физических возможностей.

Внедрение инклюзивного образования обеспечивает рост дальнейшей гуманизации образования, признание прав лиц с ограниченными возможностями на доступное и качественное образование,

формирование профессионального педагогического сообщества нового типа. В педагогической сфере подчеркивается важнейшая роль педагога, его место, функции в обществе и повышаются предъявляемые к нему требования и формируемые по отношению к нему социальные ожидания. Обучение, воспитание и развитие детей с отклонениями в психофизиологическом развитии и поведении - сложная социально-педагогическая проблема. Основной целью специальной педагогики является раннее выявление и преодоление недостатков в развитии личности ребенка, помощь ему в успешном освоении картины мира и адекватной интеграции в социум.

Изложение основного материала статьи. Одной из основных задач обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями является становление личности каждого в целом, оптимальное развитие потенциальных возможностей их познавательной деятельности, подготовка и включение в среду в качестве полноправных членов общества. Необходимо включение разных форм работы активного включения родителей в обучении и воспитании детей с ОВЗ.

Позитивная социализация возможна только при комплексном подходе, учёте всех факторов, влияющих на социальное развитие ребёнка, как результат общих усилий педагогов и семьи.

У большинства учеников с ОВЗ отмечается избыточный уровень познавательной активности, незрелость мотивации к учебной деятельности, сниженный уровень работоспособности и самостоятельности. Поэтому поиск и использование активных форм, методов и приёмов обучения является одним из необходимых средств повышения эффективности коррекционно-развивающего процесса в работе учителя.

Целями школьного образования, которые устанавливают перед школой государство, общество и семья, помимо приобретения определенного набора знаний и умений, являются раскрытие и развитие потенциала ребенка, создание благоприятных условий для реализации его природных способностей. Естественная игровая среда, в которой отсутствует принуждение и есть возможность для каждого ребенка найти свое место, проявить инициативу и самостоятельность, свободно осуществлять свои способности и образовательные потребности, является оптимальной для достижения этих целей. Включение активных методов обучения в образовательный процесс дает возможность создать такую среду, как на уроке, так и во внеклассной деятельности, в том числе и для детей с ОВЗ.

Стремительно развивающиеся изменения в обществе и экономике требуют сегодня от человека умения быстро адаптироваться к новым условиям, находить оптимальные решения сложных вопросов, проявляя гибкость и творчество, не теряться в ситуации неопределенности, уметь налаживать эффективные коммуникации с разными людьми.

Задача школы – подготовить выпускника, обладающего необходимым набором современных знаний, умений и качеств, которые позволяют ему уверенно чувствовать себя в самостоятельной жизни.

Величина собственной познавательной активности учащихся является недостаточным, и для его повышения учителю необходимо применять средства, способствующие активизации учебной деятельности. Одной из особенностей учащихся с проблемами в развитии, является недостаточный уровень активности всех психических процессов. Таким образом, применение в ходе обучения средств активизации учебной деятельности является необходимым условием успешности процесса обучения школьников с ОВЗ.

Одним из основных методов можно выделить работу с семьей этого ребенка и с классным коллективом. Первые тревоги у родителей в отношении развития детей обычно возникают, когда ребенок пошел в детский сад, в школу, и когда воспитатели, учителя отмечают, что он не усваивает учебный материал. Но и тогда некоторые родители считают, что с педагогической работой можно подождать, что ребенок с возрастом самостоятельно научится правильно говорить, играть, общаться со сверстниками. В таких случаях специалистам учреждения, которое посещает ребенок, необходимо объяснить родителям, что своевременная помощь ребенку позволит избежать дальнейших нарушений и откроет больше возможностей для его развития. Родителей детей с ЗПР необходимо обучить, как и чему учить ребенка дома. С детьми необходимо постоянно общаться, проводить занятия, выполнять рекомендации педагога. Больше времени следует уделять ознакомлению с окружающим миром: ходить с ребенком в магазин, в зоопарк, на детские праздники, больше разговаривать с ним о его проблемах (даже если его речь невнятна), рассматривать с ним книжки, картинки, сочинять разные истории, чаще ребенку рассказывать о том, что вы делаете, привлекать его к посильному труду. Важно также научить ребенка играть с игрушками и другими детьми. Главное - родители должны оценить возможности ребенка и его успехи, заметить прогресс (пусть незначительный), а не думать, что, взрослея, он сам всему научится. Только совместная работа педагогов и семьи пойдет ребенку с задержкой психического развития на пользу и приведет к положительным результатам [1].

Методика Марии Монтессори Монтессори-педагогика – оптимальный выбор для детей с особенностями в развитии, так как эта методика дает уникальную возможность ребенку работать и развиваться по своим внутренним законам. Как единственная оптимальная методика обучения грамоте, до сих пор остается методика Н.А. Зайцева. Многие дети с ЗПР гиперактивны, невнимательны и «Кубики» - единственная на сегодняшний день методика, где эти понятия даны в доступной форме, где придуманы «обходные» пути в обучении, где задействуются все сохранные функции организма.

Игры на базе конструктора ЛЕГО имеют благоприятное отражение на развитие речи, облегчают усвоение ряда понятий, постановку звуков, гармонизируют отношения ребенка с окружающим миром. Игры с песком или «пескотерапия». Специалисты парапсихологи утверждают, что песок поглощает негативную энергию, взаимодействие с ним очищает человека, стабилизирует его эмоциональное состояние.

Активность является одной из важнейших характеристик всех психических процессов, во многом определяющая успешность их протекания. Повышение уровня активности восприятия, памяти, мышления способствует большей эффективности познавательной деятельности в целом.

При подборе содержания занятий для учащихся с ОВЗ необходимо учитывать, с одной стороны, принцип доступности, а с другой стороны, не допускать излишнего упрощения материала. Содержание становится эффективным средством активизации учебной деятельности в том случае, если оно соответствует психическим, интеллектуальным возможностям детей и их потребностям. Так как группа детей с ОВЗ крайне неоднородна, то задачей учителя является отбор содержания в каждой конкретной ситуации и адекватных этому содержанию и возможностям учащихся методов и форм организации обучения.

Если привычной и желанной формой деятельности для ребенка является игра, значит, надо использовать эту форму организации деятельности для обучения, объединив игру и учебно-воспитательный процесс, точнее, применив игровую форму организации деятельности обучающихся для достижения

образовательных целей. Таким образом, мотивационный потенциал игры будет направлен на более эффективное освоение школьниками образовательной программы, что важно не только для школьников с нарушениями речи, но и особенно важно для школьников с ОВЗ.

Роль мотивации в успешном обучении детей с ОВЗ трудно переоценить. Проведенные исследования мотивации обучающихся выявили интересные закономерности. Оказалось, что значение мотивации для успешной учебы выше, чем значение интеллекта обучающегося. Высокая позитивная мотивация может играть роль компенсирующего фактора в случае недостаточно высоких способностей обучающегося, однако в обратном направлении этот принцип не работает – никакие способности не могут компенсировать отсутствие учебного мотива или низкую его выраженность и обеспечить значительные успехи в учебе. Возможности различных методов обучения в смысле активизации учебной и учебно-производственной деятельности различны, они зависят от природы и содержания соответствующего метода, способов их использования, мастерства педагога. Каждый метод активным делает тот, кто его применяет.

С понятием метода тесно связано понятие «приема обучения». Приемы обучения – конкретные операции взаимодействия учителя и учащегося в процессе реализации методов обучения. Приемы обучения характеризуются предметным содержанием, организуемой ими познавательной деятельностью и обуславливаются целью применения. Реальная деятельность обучения состоит из отдельных приемов.

Кроме методов, в качестве средства активизации учебной деятельности могут выступать формы организации обучения. Говоря о различных формах обучения, имеются в виду «специальные конструкции процесса обучения», характер взаимодействия учителя с классом и характер подачи учебного материала в определенный промежуток времени, который обусловлен содержанием обучения, методами и видами деятельности учащихся.

Формой организации совместной деятельности учителя и учащихся является урок. В ходе урока учитель может использовать различные методы и приемы обучения, подбирая наиболее соответствующие содержанию обучения и познавательным возможностям учащихся, способствуя тем самым активизации их познавательной деятельности.

Для активизации деятельности учащихся с ОВЗ можно использовать следующие активные методы и приёмы обучения:

1. Использование сигнальных карточек при выполнении заданий (с одной стороны на ней изображен плюс, с другой – минус; круги разного цвета по звукам, карточки с буквами). Дети выполняют задание, либо оценивают его правильность. Карточки могут использоваться при изучении любой темы с целью проверки знаний учащихся, выявления пробелов в пройденном материале. Этим самым можно сразу увидеть работу каждого ребёнка, в этом и заключается результативность и удобство.

2. Использование вставок на доску (буквы, слова) при выполнении задания, разгадывания кроссворда и т. д. Учащиеся с большим удовольствием и интересом выполняют задания данного вида, так как чтобы прикрепить свою карточку, учащимся обязательно нужно дать правильный ответ, без этого у них нет шансов выйти на доску и вставить свои карточки. Ребятам нравится соперничать со своим одноклассниками.

3. Использование картинного материала для смены вида деятельности в ходе занятия, развития зрительного восприятия, внимания и памяти, активизации словарного запаса, развития связной речи.

4. Активные методы рефлексии. Слово рефлексия происходит от латинского «reflexior» – обращение назад. Толковый словарь русского языка трактует рефлексию как размышление о своем внутреннем состоянии, самоанализ.

В современной педагогической науке под рефлексией обычно понимают самоанализ деятельности и ее результатов.

Проблема обучения детей с ограниченными возможностями здоровья становится актуальной в связи со высоким увеличением численности данной группы в обществе с одной стороны, а с другой, появляющимися новыми возможностями для их адаптации в обществе. Как социальная группа в обществе дети с ограниченными возможностями здоровья нуждаются, главным образом, в создании реальных условий для получения качественного образования, начиная со школы, и далее получении профессионального образования с последующим трудоустройством и адаптацией в обществе. В социальном государстве право на достойную жизнь и свободное развитие гарантируется каждому независимо от его способности трудиться, участвовать в общественно важном труде [4].

Основным методом при создании благоприятных условий для социализации детей с ОВЗ был выбран метод психотехники урока (сказкотерапии, арт-терапия, техники игротерапии, кинотерапия).

В начале каждого урока мы показывали яркие иллюстрации, фотографии, пейзажи, картинки с мотивирующими надписями, которые придавали хорошее настроение и позитивный настрой. Такие картинки с мотивирующими надписями как «Верь в себя», «Улыбайся», «При желании, и до неба можно дотянуться. Стоит только захотеть», «Не бойтесь пробовать.… Иначе вы никогда не узнаете, что могли бы вы совершить», «Верь и никогда не сдавайся!», «Мир принадлежит оптимистам, пессимисты всего лишь зрители» и т.д. Каждый день начинался с того, что учащиеся хором читали надписи. Например, картинка с надписью «Мир принадлежит оптимистам, пессимисты всего лишь зрители» мы объяснили кто такие оптимисты и пессимисты, и в чем смысл этого высказывания, автором которого является Франсуа Гизо. Просмотр всевозможных картин, пейзажей, ярких иллюстраций, фотографий несет в себе арт-терапевтический эффект: поднимается настроение, повышается интерес к занятию, пропадает усталость.

Нами были проведены уроки с использованием психотехники. Технику арт-терапии мы использовали на уроках литературного чтения. Одной из тем урока было произведение Александра Куприна «Слон». В начале урока мы попросили детей внимательно слушать друг друга, не перебивать и не отвлекаться. После того, как учащиеся прочитали рассказ, мы попросили нарисовать свои впечатления и ощущения от прочитанного рассказа.

В конце каждого урока, в котором использовалась методика арт-терапии, мы вывешивали рисунки учащихся, хвалили детей и вселяли в них уверенность в себе. Все вместе рассматривали работы друг друга, и находили у каждого что-то красивое, необычное, интересное, находили приятные слова для каждого. Никто из учащихся не высмеивал друг друга, что сплотило наш класс. Ребята терпеливо относились друг к другу, с взаимопониманием и поддержкой. Арт-терапия создает положительный эмоциональный фон в коллективе, развитие коммуникативных навыков учеников, и развитие самовыражения, снижение негативных эмоциональных состояний.

Техника кинотерапия — это одно из направлений арт-терапии, это метод терапии, предполагающий просмотр и обсуждение кинофильма с помощью ведущего сеанс кинотерапии. В процессе просмотра кинофильма и анализа собственного восприятия его образов участник кинотренинга исследует свои личностные особенности. Технику кинотерапии мы использовали на уроке религии. Урок религии сам по себе очень интересный и познавательный. Учащихся заинтересовала тема нашего урока «Древний Рим», несмотря на то, что девочек больше, чем мальчиков в нашем классе. В начале урока мы попросили ребят внимательно посмотреть короткометражный фильм, в котором демонстрируются легенда об основании Рима, географическое положение Древнего Рима, племена, населявшие территорию в древности. Также, в фильме есть кадры, показывающие повседневную жизнь римлян и систему управления городом. Чтобы показ фильма и урок в целом не был скучным, мы организовали минутные паузы, это та же самая физкультминутка, но только упражнения были точно такими, какие римляне делали работая.

Во время исследования также мы использовали метод систематического обсуждения знаний, который предполагает участие воспитателя и воспитанника, то есть беседу. Мы беседовали на разные темы, которые были нам не просто полезны, интересны, но и поучительные.

Ведущей в формировании личности ребёнка должна оставаться игровая деятельность, так как игра является самым естественным видом деятельности для дошкольника и младшего школьника. Поэтому во время большой перемены мы играли в разные игры, которые объединяли каждого ученика. Чаще всего учащимся нравилась подвижная игра «Молекула». Правила игры очень просты, все игроки прыгают, бегают, и водящий объявляет «Молекула – 2!», и все игроки быстро разбиваются по парам, кто не успел поймать себе пару – выбывает. Игра продолжается, после того как выбывшие покидают площадку, оставшиеся игроки снова прыгают, бегают, но уже все по одному, и водящий объявляет: «Молекула – 3!», - все быстро разбились на тройки и так далее. Игра длилась до тех пор, пока не останется 2 игрока – они объявляются победителями. Каждый раз водящий игру менялся, учащиеся сами выбирали, кто будет водить. Дети с радостью играли в эту игру, так как она является, во-первых, очень веселой и смешной, во-вторых, непредсказуемость финала, так как от действий самих игроков зависит, кто останется в финале и кто же победит, и в-третьих, играли всем классом, никто из учащихся не сидел в сторонке, что очень хорошо повлияло на единство и товарищество в классе.

Ещё одна из игр «Эта вещь». Мы взяли обычную вещь, в нашем случае была швабра, и на языке пантомимы превратили ее в гитару, лошадь, микрофон и т.д. Затем мы впустили швабру по кругу и попросили детей проделать то же самое. Дети проявили бесконечную фантазию. Пантомимы вызвали веселье, а игра повысила самооценку участников.

Д.Б. Эльконин говорил: «Обучение должно войти в начальную школу через ворота детской игры». Игра стимулирует творческую активность детей, формирует у них навыки социального поведения, организации жизненного пространства, взаимодействия с окружающими, с миром, результатом которого выступают социально важные навыки, в том числе и эмоциональный тренинг. Как мы знаем, одним из видов социального поведения является игра, поэтому в организации игр с детьми с ограниченными возможностями здоровья мы создавали ситуации, которые обеспечивали целенаправленное развитие качеств, которые особенно важны данному ребёнку в его практической деятельности. Именно в практической деятельности происходит успешное обучение и воспитание детей с ограниченными возможностями.

Мы провели занятие «Наши мамы», чтобы развить действенное чувство любви к самому дорогому и близкому человеку – маме, привязанность к семье. Предложили послушать отрывок из рассказа:

Далее мы прочитали рассказ В. Артюховой «Трудный вечер», затем предложили детям пойти к столу, выбрать картинку, где показано, что они будут делать дома, чтобы помочь маме. Эти картинки учащиеся поставили на доску и рассказали, почему они думают, что обрадуют своих мам теми или иными своими действиями.

Мы изменили девиз класса, большинство учащихся проголосовало за этот вариант: «Когда мы едины, мы непобедимы!». После у нас была беседа, на тему «Настоящие друзья», мы попросили учащихся написать мини-сочинение на эту тему. В конце занятия, собрав все работы, мы попросили ребят написать одно сочинение на весь класс. Ребята работали все активно, внимательно слушая и не перебивая предложение каждого, было приятно наблюдать за тем, как за это короткое время коллектив стал более сплоченным и дружным. И самое главное то, что все высказывали свое мнение насчет данного вопроса. Сочинение мы повесили в уголок класса, а рядом рисунок, который нарисовали сами дети.

Выводы. Таким образом, после использования созданной нами программы, повышающей уровень социализации детей с ограниченными возможностями здоровья, сделаем вывод, что учащихся стали более терпеливо и более уважительно относится к своим одноклассникам. А сами дети с задержкой психического развития, стали более свободно и уверенно чувствовать себя в классе.

Проведенное нами исследование подтверждает, что использование психотехники во время учебных занятий и внеурочной деятельности способствуют благоприятным условиям для социализации детей с ограниченными возможностями здоровья, обеспечивает развитие личности в учебной деятельности.

Литература:

1. Мастюкова Е.М., Мастюкова А.Г. Семейное воспитание детей с отклонениями в развитии: Учебное пособие для студ. Высш. Учеб. Заведений / Под редакцией В.И.Селиверстрова. – М.: Гуманит. Изд. центр ВЛАДОС, 2003. – 408 с.
2. Никишина В. В. Практическая психология в работе с детьми с задержкой психического развития: Пособие для психологов и педагогов: — М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. — 128 с.
3. Тригер Р.Д. Психологические особенности социализации детей с задержкой психического развития. – СПб.: Питер, 2008. – 192 с.
4. Федеральный государственный общеобразовательный стандарт. Приказ Министерства образования и науки РФ от 19 декабря 2014 г. N 1598 "Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья".

УДК 37.014.5+378.147

кандидат физико-математических наук, доцент,
заведующий кафедрой алгебры и геометрии Никитина Екатерина Семеновна
ФГАОУ ВО «Северо-Восточный федеральный университет имени М. К. Аммосова» (г. Якутск);
кандидат физико-математических наук,
доцент кафедры алгебры и геометрии Неустроева Татьяна Кимовна
ФГАОУ ВО «Северо-Восточный федеральный университет имени М. К. Аммосова» (г. Якутск)

ВОПРОСЫ РЕАЛИЗАЦИИ КОНЦЕПЦИИ МАТЕМАТИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РЕСПУБЛИКЕ САХА (ЯКУТИЯ)

Аннотация. Статья посвящена вопросам реализации в Республике Саха (Якутия) Концепции математического образования, утвержденной распоряжением Правительства Российской Федерации в 2013 году, в той части, что касается профессионального образования. Обсуждаются проблемные моменты при подготовке математиков на уровне бакалавриата. Эти проблемы не могут быть разрешены, если не произойдут системные изменения на уровне общего образования при обучении математике. Современные учителя математики не раскрывают учащимся суть математики, её место и роль в науке, культуре и общественной жизни. Одной из важных целей образовательных организаций высшего образования должна быть подготовка учителей, которые способны качественно преподавать математику и при этом готовы вести инновационную, исследовательскую и творческую деятельность, направленных не только на развитие самого учителя, но и на его учеников. В статье представлен опыт реализации магистерской программы по подготовке учителей математики.

Ключевые слова: математическое образование, подготовка учителей математики, компетентностный подход.

Annotation. The article is devoted to the issues of the Mathematical Education Conception implementation in the Republic of Sakha (Yakutia) which was approved by the Resolution of the Government of the Russian Federation in 2013, in the part concerning professional education. The article discusses the challenges of training mathematicians at the level of bachelor degree. These problems cannot be solved without system changes at the level of general education in teaching mathematics. Contemporary mathematics teachers do not reveal to the students the essence of mathematics, its place and role in science, culture and social life. One of the important goals of the educational institutions of higher education must be training the teachers who are able to teach mathematics at high quality standards along with innovative, research and creative activities aimed at the development of not only the teacher but also the students. The article presents the implementation experience of the Master's program for mathematics teachers training.

Keywords: mathematical education, mathematics teachers training, competency-based approach.

Введение. Концепция развития математического образования Российской Федерации была утверждена распоряжением Правительства Российской Федерации 24 декабря 2013 года №2506-р. Главными являются, на наш взгляд, следующие идеи Концепции:

– математика – это важный элемент национальной идеи и конкурентное преимущество России;

– необходимым условием для социально-экономического развития страны является высокий уровень математической науки, математического образования и математической грамотности населения.

Изложение основного материала статьи. В Республике Саха (Якутия) в 2016 г. был принят Комплексный план мероприятий по развитию математического образования на 2016-2020 годы, который был согласован Министерством образования республики и Северо-Восточным федеральным университетом имени М.К. Аммосова (СВФУ) – единственным высшим учебным заведением в республике, осуществляющим подготовку математических кадров. О реализации этого плана и существующих проблемах его реализации сообщается далее.

Кафедра алгебры и геометрии Института математики и информатики СВФУ является разработчиком и реализует две основные профессиональные образовательные программы:

– программу бакалавриата по направлению подготовки 01.03.01 Математика;

– программу магистратуры «Учитель-исследователь в области математического образования» по направлению подготовки 44.04.01 Педагогическое образование.

Те или иные сложности при реализации есть по обеим программам.

Проблемы фундаментального математического образования.

В настоящее время кафедра испытывает большие трудности, как с набором контингента на бакалавриат, так и его сохранением. Если 7-8 лет назад можно было сделать полный набор с конкурсом в объеме 30-35 человек, то сейчас сложно набрать и 20 человек. С 2013 г. объем контрольных цифр сократился на 40%. Число подаваемых заявлений с 2013-2016 росло, но в 2017 упало на 63% в сравнении с 2016 годом. За последние 2 года конкурс на направление «Математика» является одним из самых низких не только по институту, но и университету. Причин снижения заинтересованности в бакалаврской программе «Математика» мы видим в следующем:

– во-первых, учащиеся стали «бояться» математики, особенно после внедрения ЕГЭ;

– во-вторых, сами учителя математики стали «бояться» результатов ЕГЭ; порой обстановка настолько нагнетается, что наблюдается ситуация, когда учитель рекомендует своим ученикам сдавать ЕГЭ по математике на базовом уровне; уже можно констатировать, что количество учащихся, сдающих профильную математику, становится меньше из года в год.

Наряду с проблемой набора полноценной группы на программу, стоит задача сохранения контингента. За последние пять лет доля отчисленных студентов составила 37%, а доля обучающихся перешедших на другие программы – 12%. Заметим, что доля отчисленных за академическую неуспеваемость составляет лишь 2% из числа тех, кто был отчислен по тем или иным причинам. Основной отсев происходит на первом курсе. Почему студенты «уходят» с программы? Объяснений этой ситуации мы видим несколько. Основной фактор отсева студентов состоит в недостаточно высоком уровне школьной подготовки по математике. Средний балл ЕГЭ по математике у студентов, поступивших на бакалавриат «Математика» в период с 2015 по 2017 гг.,

составляет 63,5 балла (без учёта лиц, поступивших по результатам олимпиад). Многим сложно воспринимать материал по таким базовым дисциплинам как «Алгебра», «Аналитическая геометрия» и «Математический анализ». Особенно трудно усваивается теория; теоремы и их доказательства понимают по большому счёту только выпускники физико-математических классов лицеев и гимназий. И это несмотря на то, что понятие доказательства является основным понятием в математике (изучается ли она в лицее или обычной школе), оно не доносится учителями математики до учащихся. Для многих первокурсников математика состоит только в решении типовых задач, строго по алгоритму. Бывают случаи, когда студент возмущается, что преподаватель просит рассказать ход решения задачи, объяснить шаги, приводящие к получаемым результатам. Для студента достаточно того, что правильный ответ получен, и он не задумывается, на основе каких определений и теорем решалась задача. Первокурсники с баллами свыше 70 уходят на другие образовательные программы, где математика усваивается в рамках дисциплины «Высшая математика», потому что «там её меньше». Вторым основным фактором отсева первокурсников является, как мы считаем, неумение студентов работать самостоятельно, читать учебную литературу. Последнее даже важнее, так как самостоятельная работа на младших курсах в основном и состоит в чтении учебников и учебных пособий. Сколько бы преподаватели не шли на упрощение содержания дисциплин и на снижение требований к оценке уровня усвоения учебного материала, пока в университет приходят абитуриенты, не подготовленные самостоятельно работать, на качественный выпуск математиков или учителей математики не стоит надеяться.

В 2015 г. содержание ОПОП «Математика» было обновлено, при этом была расширена вариативная часть, за счёт увеличения «корзины» выборных дисциплин, что позволяет удовлетворить интересы обучающихся. В 2018 г. программа также претерпела изменения, были внедрены дисциплины по математической теории машинного обучения, что отвечает современным требованиям экономики. Мы надеемся, что в свете тех изменений, которые произошли в содержании, программа станет более привлекательна для абитуриентов.

Подготовка учителей математики в рамках магистерской программы.

Понижение уровня математического образования на наш взгляд в большей степени связано с кадровыми проблемами. Пока у нас есть учителя, которые (а) сами с трудом решают задачи ЕГЭ, (б) не заинтересованы в результатах своего труда, то ни о каком развитии математического образования мы не можем говорить. Университеты и институты в первую очередь должны быть заинтересованы в качественной подготовке учителей математики, чтобы впоследствии получить от них «качественных студентов», в том числе будущих учёных-математиков, учителей и преподавателей математики.

В Комплексный план мероприятий по развитию математического образования в Республике Саха (Якутия) на 2016-2020 годы была включена разработка и утверждение авторской магистерской программы «Учитель-исследователь в области математического образования» А.Ж. Жафярова, член-корреспондента РАО, доктора физико-математических наук, профессора, профессора кафедры. В 2016 г. состоялся первый набор на программу.

Цель программы – это подготовка высококвалифицированных научно-педагогических кадров – учителей математики для работы в образовательных организациях, способных преподавать математику на высоком научно-методическом уровне и осуществлять научно-исследовательскую деятельность.

Программа ориентирована на подготовку педагогически компетентных учителей математики, свободно владеющих материалом высшего и школьного курса математики, способных оптимально использовать психолого-педагогические и информационно-телекоммуникационные технологии. Большое внимание уделено на то, чтобы выпускник магистратуры:

– был способен успешно работать с одаренными детьми в области математики на основе овладения им новых педагогических эффективных инновационных технологий, разработанных в России и за рубежом;
– был готов к решению проблем повышения качества математической подготовки учащихся на основе разработки и внедрения в образовательный процесс новых технологий и методик изучения дисциплин, основанных на компетентностном подходе;
– имел развитые личностные качества, сформированные на высоком уровне общекультурные и профессиональные компетенции в соответствии с требованиями ФГОС ВО направлению подготовки 44.04.01 Педагогическое образование за счет усиления содержания учебных дисциплин на основе интеграции вузовской математики, школьного курса математики и психолого-педагогических и информационных коммуникационных технологий.

Программа включает в себя модуль «Математика» в объеме 24 зачетных единиц и содержит такие дисциплины, как:

– Линейные и квадратичные функции, их приложения;
– Функции переменных высоких степеней и их приложения;
– Функция переменных рациональных степеней и её приложения;
– Логарифмические и показательные функции;
– Стереометрия;
– Планиметрия;
– Тригонометрия;
– Комбинаторика и теория вероятностей;
– Прогрессии и последовательности;
– Делимость целых чисел.

Содержание данного модуля полностью охватывает учебный материал по математике общего образования. Модуль «Математика» представляет собой не традиционный курс «Элементарной математики», изучаемый студентами математических факультетов и институтов. Он основан на уточненных понятиях «компетенция» и «компетентность», введенных А.Ж. Жафяровым. По каждой дисциплине разработаны общие требования к формированию базисных компетенций, приведена технология формирования базисных компетенций и компетентностей, представлена модель формирования базисной компетентности. Все дисциплины имеют учебно-методическое обеспечение, содержащее достаточное число задач для самостоятельного решения, включая задачи, решения которых требуют творческого подхода.

По магистерской программе на данный момент был осуществлен набор двух групп. Преимуществом данной программы считаем то, что по ней могут получить образование выпускники нематематических или

непедагогических направлений подготовки и специальностей, что особенно актуально в нашей республике, так как большинство школ находится в сельской местности, школы малокомплектные, и достаточно часто учителем математики работает человек, не имеющий специального математического образования. Содержащийся в программе модуль «Математика» позволяет не только повторить и углубить школьные математические знания, но и приобрести навыки творческой и исследовательской деятельности.

Лучшей формой реализации этой программы, по нашему мнению, является очно-заочная форма обучения, которая позволяет студентам учиться и работать.

В настоящее время проблемой для нас стало снижение количества контрольных цифр приема по направлению подготовки 44.04.01 со стороны МОН РФ. На уровне бакалавриата трудно подготовить учителя, отвечающего тем требованиям для развития математического образования, которые описаны в Концепции. Необходима финансовая поддержка со стороны органов российской и местной власти для подготовки учителей математики через магистратуру.

Выводы. В ноябре 2017 г. был проведен круглый стол «Развитие математического образования», посвященный 55-летию кафедры алгебры и геометрии, с участием преподавателей университета, учителей математики, представителей Министерства образования и науки РС(Я). По его результатам были выработаны рекомендации, в том числе следующие, которые при их реализации могли бы, по нашему мнению, повлиять на повышение уровня математического образования:

– разъяснять ведущую роль математического образования в экономическом развитии страны, воспитывать позитивное отношение к математике, вести популяризацию историй успеха в математике в РС(Я);

– повышать долю учащихся, сдающих профильную математику;

– провести эксперимент по внедрению устных экзаменов по математике с 8 по 11 классы;

– создать базу данных учителей математики в РС(Я), проводить тесты среди учителей математики и по итогам тестов повышать квалификацию учителей по индивидуальным учебным планам;

– провести анализ потребности рынка труда в РС(Я) в аналитиках с математическим образованием, донести до абитуриентов информацию о том, что бакалавриат математики является первой ступенью магистратур «Наука о данных и машинное обучение», «Финансовая математика», «Математика».

Литература:

1. Распоряжение Правительства РФ от 24 декабря 2013 г. N 2506-р "О Концепции развития математического образования в РФ". URL: http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70452506/#ixzz5Gu7IWuPd (дата обращения: 28.05.2018).

2. Приказ Минобрнауки России от 3 апреля 2014 г. № 265 "Об утверждении плана мероприятий Министерства образования и науки Российской Федерации по реализации Концепции развития математического образования в Российской Федерации, утвержденной распоряжением Правительства Российской Федерации от 24 декабря 2013 г. № 2506-р". URL: https://минобрнауки.рф/документы/4253 (дата обращения: 28.05.2018).

3. Распоряжение Правительства Республики Саха (Якутия) от 6 апреля 2016 года№ 326-р "О комплексном плане мероприятий по развитию математического образования в Республике Саха (Якутия) на 2016 - 2020 годы". URL: http://yakutia-gov.ru/doc/34447 (дата обращения: 28.05.2018).

4. Жафяров А.Ж. Методология и технология внедрения компетентностного подхода в математическом образовании // Вестник новосибирского государственного педагогического университета. – 2016. – № 3(31). – С. 105-115.

Педагогика

УДК 378.2

кандидат педагогических наук, доцент Николаева Ольга Александровна
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Казанский (Приволжский) федеральный университет» (г. Казань);
старший преподаватель Ильясова Асия Миргасимовна
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Казанский (Приволжский) федеральный университет» (г. Казань);
старший преподаватель Козлова Юлия Александровна
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Казанский (Приволжский) федеральный университет» (г. Казань)

ТВОРЧЕСКИЙ ПОДХОД В УВЛЕКАТЕЛЬНОМ ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ ПО УЧЕБНОМУ ПОСОБИЮ

Аннотация. Статья посвящена творческим подходам в увлекательном обучении английскому языку по учебному пособию. Рассматривается использование различных игровых заданий, способствующих более эффективному изучению английского языка. В работе актуализируется необходимость поддержания и формирования творческих способностей студентов в процессе обучения. В статье предложены основные подходы к изучению новой профессиональной лексики.

Ключевые слова: студент, творческие подходы, развитие, творческое мышление, идеи, презентации, учебный процесс, образование, ролевые игры, творчество.

Annotation. The article is devoted to creative approaches in enjoyable teaching of English using a textbook. The use of different game tasks which help to learn English more effectively is considered. The article actualizes the necessity of support and formation of creative thinking of students in learning process and examines the main creative approaches to study new vocabulary.

Keyword: student, creative approaches, development, creative thinking, ideas, presentations, education, learning process, role-play, creativity.

Введение. Сегодня наших студентов нелегко удивить или увлечь. Как же обучать творчески? На совершенно стандартных занятиях преподаватель должен проявить себя со всех сторон. Не малую часть из этого занимают творчество и находчивость.

Существует точное определение творчества, исторического развития творчества и творческих подходов к обучению вместе с предложенными в учебном пособии. Цель состоит в том, чтобы достичь «потока» информации, творческих идей в аудиториях. «Когда все течет, когда взаимодействие гладко ... мы можем говорить об обучении в эстетических терминах ... то есть опыт, который приводит к чувственному восприятию, которое не только удовлетворяет преподавателя, но также студентов. Когда это происходит, обучение перестает быть действием и становится искусством. Далее следуют предложения по стратегиям реализации творчества как внесение изменений: простота, сочетаемость – создание новых связей между ранее несвязанными предметами – игры и риска» [2].

Формулировка цели статьи. «Без идей – нет учителя!» – это простая фраза является девизом многих преподавателей. На каждом занятии нужно показывать студентам неизвестное и удивительное, создавая нестандартные ситуации, предлагая и выполняя оригинальные и эвристические задания. Нужно каждое занятие строить по-новому. А сделать это довольно сложно, если нет идей. На практике каждое занятие должно выстраиваться так, чтобы каждый студент мог раскрыть хотя бы малую часть своих творческих способностей.

Изложение основного материала статьи. Каждая деятельность может быть разделена на три части. Первая в аудиториях предлагает широкий спектр мероприятий в соответствии с заданиями учебного пособия, для того чтобы сделать аудиторию пространством для творчества . Цель состоит в том, чтобы создать благоприятную атмосферу, в которой творческие ответы активно поощряются посредством оценки выполнения задания и использования ответов в качестве примеров в последующих работах.

Вторая часть предлагает большое количество творческих работ, связанных с музыкой, искусством и фотографиями, позволяющих выразить основное содержание текстов. Эта часть считается самой насыщенной из трех частей. По крайней мере, одна инновационная идея на каждой странице учебника часто дает устоявшейся идее новый и творческий поворот.

Примером этой деятельности является творческая работа «История назад». Здесь история рассказывается в обратном порядке одним студентом в группе, и на полпути рассказчиком выбирается другой для продолжения истории, или происходит перестановка ролей.

Третья часть посвящена студентам – их чувствам, идеям, физической активности, размышлениям о процессе обучения и умению творить. Определенно есть очень оригинальные, а также увлекательные действия из-за незнакомого поворота. Например: кто я? Это задание предлагает студентам выбрать, какой из двух терминов близок каждому, например: «Вы словарь или роман?».

И, конечно же, преподаватели должны обсудить творческий вызов и предложить способы по преодолению страха изменения задания, неудачи невыполнения или выполнения не должным образом, страха несоответствия заданию, последствия и неопределенности. Имеется небольшое количество мероприятий разработанных преподавателями, основное внимание которых уделяется размышлениям о преподавании. Большинство мероприятий или заданий преподавателей звучит просто – «подумать ...» о каком-то аспекте их обучения. Хотя без всякого сомнения, было бы лучше предложить применить самый нестандартный процесс в своей собственной практике. Например, знаменитое Fanselow «Do the Opposite» («Сделать наоборот») [6].

Было прочитано много статей, и было проведено много исследований, направленных на развитие творческого подхода к увлекательному обучению нового словарного запаса. Новые слова, особые термины непросто запомнить. И в этом случае можно использовать игровые задания. По словам Ирины Коптеловой (Международный Университет, Москва) [7] изучение новых слов – это увлекательный процесс. И, конечно, все думают так же. Игры в слова теперь являются общепринятой частью обучения иностранному языку. Опыт доказал, что, если обучение приятное, студенты увлекаются этим процессом и запоминают большее количество слов и выражений.

Игры предоставляют довольно широкие возможности языковой практики как для запоминания слов и выражений бытового английского языка, так и для развития профессиональных языковых навыков. Поэтому игры следует рассматривать как неотъемлемую часть учебной программы, и их использование должно планироваться и контролироваться. Они могут быть использованы как «разогрев» в начале занятия, или для закрепления в конце занятия, или для снятия напряжения после теста, или в любое время, которое преподаватель считает необходимым. Важно, чтобы игры использовались на позитивной основе, для того чтобы дать студентам возможность практиковать лексику и мотивировать их использовать ее в различных ситуациях.

В нашем университете игра в слова используется как новый творческий подход для увлекательного обучения по учебному пособию студентами юридического факультета для запоминания различных терминов по праву.

Разумеется, использование игр должно способствовать выполнению заданий и запоминанию лексических единиц, в то же время должно быть интересно и увлекательно для студентов. Некоторые студенты или группы могут не наслаждаться играми, и не следует принуждать их к участию в играх. С другой стороны, при правильном представлении большинство игр можно сделать привлекательными, и студенты будут рады принять участие в игре. В этой области отношения между преподавателем и студентами очень важны, и преподаватель должен объяснить цель и задачи игры. Некоторые студенты, например, могут пожелать, чтобы преподаватель заверил, что игра имеет лингвистическую цель. Это может позволить им наслаждаться игрой более полно. Удивительный результат – запоминание большого количества слов – может мотивировать студентов создавать похожие игровые задания для пополнения словарного запаса.

Ключом к запоминанию новых лексических единиц является сохранение слов организованным способом. Поскольку наши студенты – это те, кто должен запомнить большое количество слов, они должны решить, как лучше всего записать эти слова. Нет единого идеального способа записи лексики, которая будет работать для всех студентов, но мы можем помочь им, обучая их разным методам. Одной из наиболее широко используемых игр студентами нашего университета является «мозговой штурм вокруг слова». Необходимо выбрать слово из списка лексики для изучения, например «преступление», и записать все слова в клеточки, которые используются с этим словом:

Еще одна игра, которую можно предложить – это игра в ассоциации. Предложим студентам подумать о словах, которые они ассоциируют с другими словами. На доске напишем слово «закон», например, большими буквами, затем запишем слова, связанные с этим словом, о которых подумают студенты.

Вместо слова «закон» могут быть предложены другие слова, такие как «суд», «приговор» и другие. Или другое задание: написав в центре слово «наказание» составить список наказаний, которые существуют в системе уголовного правосудия в Великобритании или США.

Все больше и больше увлекаясь выполнением таких заданий, студенты сами придумывают головоломки для членов своей группы. Различные творческие задания сопровождаются разными способами запоминания сложных профессиональных терминов. Игры, семантические карты, в том числе «Лобстер», «Паук», «Дерево», помогают преодолевать некоторые трудности с запоминанием лексики и привлекать внимание к учебному курсу [1].

В результате все студенты могут участвовать в разработке своих собственных творческих задач не только для запоминания необходимой лексики по темам учебного пособия, но и для того, чтобы применять ее в последующих работах должным образом, особенно в подготовке презентаций.

Следует отметить, что разработанные студентами юридического и экономического факультетов Казанского федерального университета презентации являются прекрасным примером творческих работ.

В качестве примера рассмотрим две презентации. Первый случай касается разрешения деловых и правовых споров на нейтральной стороне. Название темы исследования – Арбитражный (Третейский) суд. Тема презентации «Резолюция (разрешение спора) на нейтральном форуме» довольно непростая [11]. Есть много специальных терминов, которые следует понимать для правильной презентации темы. В данной презентации используется название темы исследования как основа презентации. Каждая буква в названии темы презентации имеет точное определение и объяснение, что дает возможность заинтересовать студентов таким творческим подходом и сосредоточить их внимание на сложной теме презентации.

d
i
s
p
u c
t o s
e s h
A R B I T R A T I O N
r e u n r e w l p p e
b s s t a l a y p t u
i o i e d i y i t

t l n r e a n f r
r u e n b f g o a
a t s a d i r r l
t i s t i l o
o o i s i m f
r n o p t o
n u y p r
a t u u
l e b m
l
i
c eyes

Итак, А английская буква используется для ARBITRATOR – судья Арбитражного (третейского) суда. Арбитратором – судьей Арбитражного (третейского) суда – является тот, кто официально выбран для того, чтобы заслушать обе стороны спора и принять решение о том, что следует делать [9]. Для разрешения спора необходимо иметь группу из трех судей, одного из которых выбирает каждая из сторон, а третий (председатель) выбирается либо сторонами, либо двумя назначенными сторонами судьями.

R – английская буква используется для RESOLUTION – решение, разрешения спора. Арбитражный (третейский) суд является доминирующей силой в разрешении споров в таких областях, как судоходство, сырьевые товары и строительство. И так далее по каждой букве.

Это своего рода формула или задача, где каждая буква имеет свою функцию, чтобы показать основную идею текста. Более того, этот подход делает Role-play, например Let's Do Justice [4], или творческие задания для написания [5], тщательно подготовленными для претворения в жизнь этих задач.

Еще одним примером творческого подхода к увлекательному обучению по учебному пособию является презентация темы Brand (бренд) в соответствии с заданиями учебного пособия [3]. Маркетинговый термин «бренд» определяется как имя, присвоенное продукту или группе продуктов компанией, чтобы их можно было легко узнать по их имени или дизайну [8].

В презентации этой темы некоторые существенные элементы бренда были тщательно изучены студентами экономического факультета Казанского федерального университета. По их мнению, бренд – это не просто ярлык, логотип, товарный знак или название продукта, а еще и изображение, связанное с продуктом. И, конечно же, ожидается, что покупатель распознает продукт по изображению и испытывает положительные эмоции, покупая его. Поэтому очень важно хорошо распознавать товар. Для достижения цели на самом деле продукт должен рекламироваться по-разному, чтобы позволить клиенту запомнить его, но при этом не раздражать клиента рекламой. Такой подход к восприятию бренда привел к созданию формулы:

Бренд = слоган + название бренда + дескриптор (описатель)+ коммуникационные СМИ

Наглядно это можно объяснить на примере компании «МегаФон». Лозунг компании: «Будущее зависит от вас». Брендовое имя компании – Мегафон. Телекоммуникационная компания определяется как дескриптор (описатель) компании. Коммуникационные СМИ охватывают все виды рекламы, такие как рекламные ролики, рекламные щиты, интернет. Когда мы говорим о мегафоне, мы вспоминаем некоторые особенности: цвет и форму. Цвета этой марки – зеленый и фиолетовый. Эти цвета ассоциируются со свежестью и динамизмом. Что касается формы этого бренда, то это круг и точки внутри, которые представляют собой союз и общение. В соответствии с этим примером была создана другая формула:

Бренд = красота + чувство + простота

Красота это то, чем люди любят окружать себя. Поэтому красивые женщины и мужчины, красивые пейзажи и интерьеры, прекрасная музыка являются основными частями любого бренда. Что касается смысла, то это следует объяснить следующим образом. В марках ничего не должно быть лишним, и каждый знак должен быть многозначным и должен быть описательным. Например, когда человек делает татуировку на теле, он сначала выбирает красивую фотографию, затем составляет интересную историю или подчеркивает значение этой татуировки, которая отвечает на вопрос о значении картины. Этот подход разделяют многие рекламодатели: изображение является первым, а затем следует смысл. Но фактический процесс создания компонентов бренда должен происходить вместе. И в результате, картина будет иметь смысл.

Что касается простоты, то хорошо известно, что реклама должна быть простой и легкой для запоминания. Например, песни в рекламе могут крутиться в голове весь день, напоминая о продукте или услуге.

С другой стороны, следует упомянуть абсурдность рекламы, которая становится все более популярной и неотъемлемой частью рекламы. Например, песни Рамблинга, яркие костюмы используются для привлечения внимания. Люди всегда реагируют на абсурд, они возмущены рекламодателями, но позже они поют те самые песни, которые они слышали.

Бренд не означает успех. Но это важный элемент для достижения главной цели. В дополнение к этим двум примерам, следует выделить следующие разработки представленные в статье, связанной с методом изучения конкретных случаев [10].

Выводы. Необходимо учесть постепенность и последовательность при развитии творческих способностей студентов. Не следует сразу требовать творческого подхода к выполнению заданий, ничего не получится, и студент ограничится только своей мнимой неумелостью. Развитие творческих способностей – это все же постепенный и системный процесс. Для того чтобы студент самостоятельно работал на занятии, необходима большая кропотливая подготовительная работа преподавателя по созданию учебных ориентиров на каждое занятие, используя их, студент сможет организовать свою деятельность. Эти ориентиры содержат последовательность действий, перечень заданий и рекомендаций по их выполнению, мотивационный блок, который разъясняет студенту значимость знаний, полученных на занятии. Из этого вытекает следующее: не терять оптимизма. Не сразу все получится. Надо самим быть творческим человеком (подобное притягивается

подобным – давно известный тезис в педагогике). Задача преподавателя ознакомиться с эвристической системой обучения (она ориентирована в первую очередь именно на развитие творческих способностей) и сделать эту, зачастую так называемую, рутину приятной и нескучной. Для этого и нужны идеи.

Литература:

1. Kroupchenko A. Law in Russia, Ways with legal words / A. Kroupchenko, A. Michailova. – Moscow: Vneshmaltigraf publishing, 1999. – 56 p.
2. Pugliese Ch. Being Creative: The challenge of change in the classroom / Ch. Pugliese. – Delta Publishing, 2009. – 96 p.
3. Cotton D. Market Leader Intermediate New Edition / D. Cotton. – Pearson Longman, 2010. – 161 p.
4. Gumanova J. The Best of Just English / J. Gusmanova, V.Koroleva-MakAri, M.Sveshnikova. – Moscow University Publishing, 2004. – 96 p.
5. Gumanova J. Just English, The State of Britain / J. Gusmanova, V.Koroleva-MakAri, M.Sveshnikova. – Moscow: Paleotip, 2004. – 124 p.
6. Fanselow J. Breaking Rules: Generating and Exploring Alternatives in Language Teaching / J. Fanselow. – London, U.K.: Longman Publishing Group, 1987. – 86 p.
7. Koptelova I. The British Council / I. Koptelova // ESP/BESIG. – 1998. – P. 14-17.
8. Longman. Pearson Education Limited, Business English Dictionary. – Edinburgh Gate, Harlow: 2010 – 527 p.
9. Macmillan English Dictionary For Advanced Learners. – University of Liverpool, UK, 2011. – 1748 p.
10. Gubaidullina R.N. Developing of Speaking Skills According to the Case Study Method / R.N. Gubaidullina, A. M. Ilyasova, A.S. Khakimzyanova // The Social Sciences. – № 10. – 2015. – P. 1732-1735.
11. Smith T. Market Leader: Business Law / T. Smith. – Edinburgh Gate, Harlow: Pearson Education Limited, 2010. – 96 p.

Педагогика

УДК 37.013

кандидат педагогических наук, доцент Новик Ирина Рафаиловна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования «Нижегородский государственный педагогический
университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
директор Воронина Ирина Александровна
Муниципальное бюджетное образовательное учреждение «Школа №129» (г. Нижний Новгород);
студентка магистратуры Железнова Елена Николаевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования «Нижегородский государственный педагогический
университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород)

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФМОТИВАЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ СЕТЕВОГО СОТРУДНИЧЕСТВА ШКОЛЫ И УНИВЕРСИТЕТА

Аннотация. Статья рассказывает о реализации сетевого сотрудничества школы и педагогического университета. Раскрываются особенности сетевого взаимодействия, приводящие к повышению профмотивации школьников и студентов университета.

Ключевые слова: профмотивация обучающихся, сетевое сотрудничество, профориентация.

Annotation. The article tells about the implementation of network's cooperation between the school and the pedagogical university. The features of network interaction leading to increase of the professional motivation of schoolchildren and students are revealed.

Keywords: professional motivation of students, network's cooperation, career guidance.

Введение. Проблема жизненного самоопределения в настоящее время стоит не только перед подростками 9-11 классов. Профессия живет 5-15 лет, а дальше либо исчезает, либо меняется до неузнаваемости. Человеку приходится учиться и переучиваться в течение жизни (lifelong learning), поэтому задача как средней, так и высшей школы – научить учиться, повысить профессиональную мотивацию как старшеклассников, так и студентов вузов, помочь обучающимся сделать правильный профессиональный выбор и утвердиться в нем.

Проведенные в течение 3 лет исследования на базе МБОУ «Школа №129» г. Н. Новгорода свидетельствуют о том, что если выбор профессии могут сделать более 60% девятиклассников, то в одиннадцатых классах на это способны лишь 15% [3-5]. Такой спад можно объяснить несколькими причинами: 1) главная цель девятиклассника получить аттестат, ведь в техникумы и колледжи уже более пяти лет принимают учащихся без экзаменов, только по конкурсу аттестатов, что связано с демографической ситуацией и снижением рождаемости в 2000-х г., 2) желание поскорее стать взрослым, 3) страх не сдать ЕГЭ, хотя специалист с высшим образованием более востребован, и для его получения необходимо будет сдавать ЕГЭ и после техникума. Все эти причины говорят о «неосознанности» всей ответственности своего выбора девятиклассниками. В последующие два года (10-11 класс) старшеклассники профильных классов более серьезно относятся к выбору профессии, у них более широкий диапазон жизненных направлений, поэтому профориентационная задача школы и университета – помочь им найти правильный путь. К сожалению, в вузе истинную профессиональную мотивацию имеет в среднем 30% первокурсников [4]. В связи с этим в современной средней и высшей школе совершенно необходимо проведение профориентационной работы с обучающимися на всех ступенях образования, причем использование сетевого сотрудничества и тем самым обеспечение непрерывности и преемственности образования помогает в решении этого важного вопроса [1-6].

Изложение основного материала статьи. В 2014г. МБОУ «Школа №129» г. Н. Новгорода и ФГБОУ ВО «НГПУ им. К. Минина» заключили договор о сетевом сотрудничестве. Сферы реализации представлены на схеме 1.

Проблемное поле теоретико-прикладного исследования формирования профмотивации с использованием сетевого сотрудничества и его актуальность включают следующие аспекты:

1. Снижение уровня профессионального самоопределения учащихся выпускных классов и затруднения с выбором направления дальнейшего обучения;
2. Несоответствие используемого содержания, форм, методов и технологий обучения для формирования высокой мотивации выбора будущей профессии требованиям времени;
3. Непонимание обучающимися путей осуществления будущей профессиональной деятельности.

Схема 1. Направления реализации сетевого сотрудничества

Основу нашего исследования составляют *концептуальные подходы* к реализации идеи непрерывного образования в работах Е.Я. Аршанского, Б.С. Гершунского, Н.Н. Двуличанской, В.И. Загвязинского, Г.Н. Фадеева и др., теоретико-методологические подходы к осуществлению преемственности между обучением в средней и высшей школе А.В. Батаршева, А.В. Кострюкова, В.Э. Тамарина и др., труды по профориентации А.Д. Сазонова, Е.А. Климова, Н.Н. Захарова и др., методология компетентностного подхода в образовании В. А. Болотова, И.А. Зимней, О.В. Акуловой, Ю.Ю. Гавронской, Е.С. Заир-Бек, В.А. Козырева, С.А. Писаревой, Н.Ф. Радионовой, В.Ю. Сморгуновой, А.П. Тряпицыной [3, 4, 7, 8].

Объект исследования: процесс обучения и воспитания обучающихся в ходе профориентационных мероприятий.

Предмет исследования: процесс формирования профессиональной мотивации обучающихся в ходе естественнонаучной подготовки посредством проведения профориентационных мероприятий.

Целью данного исследования является изучение роли профориентационных мероприятий естественнонаучной направленности в формировании профессиональной мотивации школьников, абитуриентов и студентов к выбранному профилю обучения в условиях непрерывности и преемственности образования.

В соответствии с целью была выдвинута *рабочая гипотеза:* если в учебный процесс внедрить профориентационные занятия по химии и биологии, то, возможно, повысится мотивация к изучению предметов данного профиля, результатом чего могут быть высокие показатели уровня профессионального самоопределения выпускников, рост интереса к профессии у студентов, рост профессиональной компетенции педагогов.

Популярный бизнесмен, писатель и оратор Крис Уайднер [9] совершенно точно заметил: «В жизни каждого человека наступает время, когда он должен сделать выбор: или он будет заниматься тем, к чему лежит его душа, или позволит решать за себя другим». ЕГЭ дает выпускникам возможность выбора вуза, т.е. подачи документов на различные факультеты и специальности. Однако, будущие студенты зачастую понятия не имеют, чем хотят заниматься в дальнейшем, в связи с чем именно в настоящее время возникла острая необходимость вернуть в школы ориентацию на профессию. В связи с этим реализация сетевого сотрудничества МБОУ «Школа 129» и Мининского университета с 2014г. успешно осуществляется согласно модели повышения профмотивации обучающихся, представленной на схеме 2.

Профориентационная работа занимает на схеме 2 центральное место, поскольку выпускникам школы и вуза придется выбирать свой путь в жизни, и очень важно не ошибиться в нем. Ведь от этого выбора зависит очень многое: и материальный достаток, и круг общения, и карьерный рост. Недаром говорят, что, выбирая профессию, человек выбирает свою судьбу.

Схема 2. Модель повышения профмотивации обучающихся

Порой профориентационные методики не соответствуют времени, которое их опережает, и не дают нужных результатов. Профориентация – это помощь в профессиональном самоопределении, а профессиональное самоопределение, в свою очередь, является следствием личностного самоопределения.

Ключевая задача осуществляемых нами профориентационных мероприятий – перемещение точки выбора профессии с одномоментного в 9-11 классе на продуманное и взвешенное решение в средних классах. Для этого важна грамотная реализация системно-деятельностного подхода в условиях непрерывного и преемственного образования, начало которого лежит ещё в раннем возрасте. Весь этот длинный процесс личностного и последующего профессионального самоопределения и является профориентационным путем, который помогают пройти родители и педагоги. На этом пути очень важны различные профориентационные мероприятия, проводимые совместно с вузом, начиная с 6-го класса, для разностороннего развития подростка, его полноценного личностного самоопределения, поиска его талантов и способностей, их развития и укрепления. Необходимо развивать у школьника определенные, присущие именно ему способности и таланты, помочь ему открыть свои способности и научить применять их в жизни. Сориентировать сегодняшнего школьника на завтрашний день, помочь выбрать дорогу в жизни, научить его трудиться и получать удовлетворение от плодов его труда.

Можно выделить три этапа профориентации:

1 этап: пассивно-поисковый (для учащихся 1-7 классов);

2 этап: активно-поисковый (для учащихся 8-9 классов);

3 этап: профессиональное самоопределение (для учащихся 10-11 классов).

Раннее знакомство с миром профессий расширяет кругозор школьника, предлагая ему уже в среднем звене задаться вопросом: «Кем я хочу быть?» Для этого вуз проводит различные мероприятия: дни открытых дверей, программы дополнительного образования, расширенные курсы по различным предметам, тематические квесты, дни науки, мастер-классы, лабораторные практикумы, каникулярные школы, занятия и конференции научного общества учащихся и пр. Школьники с гордостью говорят своим сверстникам и родителям о занятиях в университете. Удачный вариант – сотрудничество с родителями, которое осуществляется на днях открытых дверей, конференциях, других массовых профориентационных мероприятиях. Совместно со студентами проводятся тематические предметные недели в школе. В плане такой недели могут быть следующие мероприятия: выставки рисунков, экскурсии, сочинения «Кем я хочу быть», ролевые игры, видео-уроки.

В старшем звене подход к проблеме усложняется. Попробовать себя непосредственно в профессии хочет каждый ученик, но предоставить ему такую возможность довольно проблематично. Частично решает проблему организация дня школьного самоуправления, когда школьники на один день меняются местами с учителями, завучами, завхозом, врачом, директором. Профориентационные мероприятия, проводимые преподавателями кафедры, тоже помогают приблизиться к профессии. Ученик после уроков может провести несколько часов с представителем той или иной профессии, такой опыт для подростка очень важен и полезен.

После этого необходимо провести рефлексию. Лучше всего это сделать в контексте тренинга. В дружеском кругу ребята поделятся своими впечатлениями и расскажут, что им особенно запомнилось и понравилось, ученики используют полученные знания при проектной работе, которая будет своеобразным отчётом по пройденным профориентационным мероприятиям. Плановое и долгосрочное сотрудничество с вузом дает возможность школам познакомить ребят с их потенциальным будущим. Это помогает им осознать всю важность решения о профессиональном выборе, настраивает подростков на учёбу в вузе, помогает им более ярко представить особенности студенческой жизни. На этом этапе многие ребята определяются с будущим местом учёбы. Это немаловажный компонент воспитательных мероприятий по профориентации. Взаимодействие с бывшими учениками школы, а ныне студентами позволяет учащимся получить информацию о профессии «из первых рук». Внедрение в учебный процесс программ по профессиональному самоопределению, например, таких как: «Я и моя будущая профессия», «Ты и твоя профессиональная карьера», «Химия в моей будущей профессии», и т.д. Профориентация в школе может сказаться на дальнейшей судьбе ученика. Помогая ему сделать правильный выбор, предоставив для этого как можно больше уникальных возможностей, мы на выходе получим гармонически развитую личность с высоким творческим потенциалом.

Выводы. После четырех лет тесного взаимодействия между школой и педуниверситетом мы можем говорить уже о некоторых результатах. Несомненно, взаимодействие школы и вуза – достаточно сложная задача, которая требует кадровых и организационных ресурсов, готовности школ к непрерывному сотрудничеству. Однако, цель – воспитание образованного, культурного, востребованного в современном обществе человека, становится совместными усилиями более достижимой.

Ранняя профориентационная работа необходима, если мы хотим получить целеустремленных, готовых к будущей профессии выпускников. Естественно, что не все выберут педагогическую стезю, но в ходе эффективной совместной работы развиваются основные компетенции у школьников, усиливаются их индивидуальные достижения, виден прогресс в организации групповой работы. Студенты за время общения с учащимися вырастут профессионально, развив соответствующие компетенции. Следовательно, при проведении профориентационной работы мы можем получить желаемые результаты, а самое главное – грамотных, подготовленных высококвалифицированных специалистов, готовых работать в школах города и области.

Организация совместных биолого-химических мероприятий для школьников и студентов расширяет базу теоретических и практических знаний обучающихся, готовит их к будущей деятельности в области естественнонаучного образования, экологии, медицины. Выполнение практических работ в каждой теме организуемых элективных курсов способствует формированию знаний, умений, навыков практической деятельности у учащихся, развивает их предметные компетенции, повышает интерес к естественным наукам, формирует профессиональный интерес к работе учителя, преподавателя, тьютора. Студенты, активно участвующие в данной работе, являются наглядным примером непрерывности и преемственности школьного и университетского образования.

Тесное общение школьников с преподавателями вуза, студентов с опытными педагогами школы, всегда готовыми помочь не только сделать жизненно важный профессиональный выбор, но и утвердиться в нем, добиться первых профессиональных успехов, позволяет нам надеяться на возрождение преемственности поколений, появлению у обучающихся желания стать настоящим Учителем.

Литература:

1. Беляева, Т.К. Использование групповых и индивидуальных образовательных маршрутов в работе с одаренными учащимися / Т.К. Беляева, И.Р. Новик, И.А. Воронина // Проблемы современного педагогического образования. Сер.: Педагогика и психология. Сб. науч. трудов: Ялта: РИО ГПА, 2018. Вып. 58. Ч. 2. С. 33-37.

2. Воронина, И.А. Об организации научно-образовательной экспериментальной площадки «Современные методы организации внеклассной работы в средней школе» / И.А. Воронина, И.Р. Новик // Материалы 62 Всероссийской научно-практической конференции химиков с международным участием «Актуальные проблемы химического и экологического образования». СПб.: РГПУ им. Герцена. 2015. С. 169-172.

3. Воронина, И.А. О профориентационной программе «Химия в моей будущей профессии» для девятиклассников / И.А. Воронина, И.Р. Новик, А.С. Мичурина // Проблемы современного педагогического образования. Сер.: Педагогика и психология. Сб. науч. трудов: Ялта: РИО ГПА, 2018. Вып. 59. Ч. 3. С. 191-194.

4. Новик, И.Р. Роль профориентации в условиях непрерывности и преемственности образования / И.Р. Новик, А.Ю. Жадаев, Е.А. Волкова // Проблемы современного педагогического образования. Сер.: Педагогика и психология. Научный журнал: Ялта: РИО ГПА, 2017. Вып. 54. Ч. 4. С. 104-110.

5. Новик, И.Р. Роль профориентационных мероприятий для школьников в развитии индивидуальных качеств учащихся/И.Р. Новик, И.А. Воронина, А.В. Сидорова, И.В. Леонова // Проблемы современного педагогического образования. Сер.: Педагогика и психология. Научный журнал: Ялта: РИО ГПА, 2017. Вып. 55. Ч. 6. С. 134-142.

6. Новик, И.Р. Формирование у студентов педагогического вуза профессиональной компетентности во время работы с одаренными учащимися Нижегородской области / И.Р. Новик, А.Ю. Жадаев, И.А. Воронина, О.А. Савина, А.В. Сидорова // Современные наукоемкие технологии. 2015. № 12-5. С. 914-918.

7. Прохорова, М.П. Организация самостоятельной работы обучающихся в форме проектной деятельности / М.П. Прохорова, А.А. Семченко // Вестник Мининского университета. 2017. № 2 (19). С. 4.

8. Бережная, И.Ф. Педагогическое проектирование индивидуальной траектории профессионального развития будущего специалиста: Автореф. дис... доктора пед. наук: 13.00.08 [Электронный ресурс] / И.Ф. Бережная. М., 2012. URL: http://Научная библиотека диссертаций и авторефератов disserCat http://www.dissercat.com/content/pedagogicheskoe-proektirovanie-individualnoi-traektorii-professionalnogo-razvitiya-budushche#ixzz5TJpRy4jw (дата обращения: 8.10.2018г.)

9. Уайднер, К. Секреты Микеланджело: Найти себя в работе и жизни [Электронный ресурс] / К. Уайднер URL:https://self.wikireading.ru/1978 (дата обращения: 5.11.2018г.)

УДК 371

кандидат педагогических наук, доцент Ноздрина Наталья Александровна
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования
«Брянский государственный технический университет» (г. Брянск)

НОРМАТИВНО-ПРАВОВЫЕ ПРЕДПОСЫЛКИ СОЗДАНИЯ СИСТЕМЫ ДИДАКТИЧЕСКОГО УПРАВЛЕНИЯ КОЛЛЕДЖАМИ ТЕХНИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ

Аннотация. В статье рассматриваются оптимальность нормативно-правовых предпосылок для создания системы дидактического управления колледжами технического профиля в условиях интеграции образовательного и профессионального стандартов. Проведен анализ теоретических и практических требований к проектированию и реализации современной естественнонаучной и профессиональной подготовки в учреждениях СПО.

Ключевые слова: дидактическое управление, проектирование, учебные курсы, колледж.

Annotation. The article deals with the optimality of legal and regulatory prerequisites for the creation of a system of didactic management of technical colleges in the context of integration of educational and professional standards. The analysis of theoretical and practical requirements for the design and implementation of modern natural science and vocational training in the institutions of SPO.

Keywords: didactic management, design, training courses, College.

Введение. Изучая нормативно-правовые предпосылки создания системы дидактического управления колледжами технического профиля, мы исходили из того, что, как отмечает д.п.н. С.Ю. Новоселовой (ФГНУ «Институт управления образованием» РАО, Москва), «современный период менеджмента в сфере образования России должен быть ориентирован на динамическое приспособление образовательного учреждения к изменениям во внешней среде, требованиям потребителей к образовательным услугам, что требует от руководителей любого уровня системы образования отслеживания достижений теории и практики управления образованием, постоянного поиска новых форм и методов работы, новых организационных решений» [5, с. 2].

Проблема управления процессом подготовки обучающихся образовательной организации среднего профессионального образования достаточно актуальна, особенно в условиях, когда в России на передний план выходит тема глобализации рынка труда. На II Международном форуме труда (1-2 марта 2018 г., г. Санкт-Петербург) обсуждалась концепция труда будущего, подходы к эффективному государственному регулированию рынка труда, вопросы формирования и развития человеческого капитала в России и мире. Поэтому в настоящее время можно констатировать, что в системе профессионального образования в традиционные цикличные этапы образовательного процесса, когда педагогическая деятельность постоянно циркулирует в системе «диагностика – проектирование – реализация - контроль», активно вмешиваются продиктованные рынком труда требования профессиональных стандартов [6].

Изложение основного материала статьи. Анализ требований Федеральных государственных образовательных стандартов среднего профессионального образования четвертого поколения к проектированию и реализации современной естественнонаучной подготовки в учреждениях СПО показал, что ФГОС-4 в отличие от ФГОС-3 предполагает проектирование современной естественнонаучной и профессиональной подготовки в учреждениях СПО не отдельно для каждой профессии и специальности СПО, а по направлениям подготовки, объединяющим профессии и специальности по принципу общности общепрофессиональных компетенций. В результате появляется не одна образовательная программа по профессии или специальности СПО, как это было в ФГОС-3, а множество программ для обучения всем профессиям и специальностям, входящим *в направление подготовки*, что позволяет осуществлять постоянную модернизацию и расширение числа профессиональных образовательных программ в соответствии с быстро меняющимися запросами работодателей.

ФГОС СПО-4 поколения содержит ряд преимуществ по отношению к образовательным стандартам предшествующего поколения. К преимуществам следует отнести модульно-компетентностный принцип формирования и реализации программ, форму представления результатов образования, расширение самостоятельности образовательных организаций в формировании содержания образования и возрастание ответственности за его результаты.

Анализ ФГОС-4 СПО показал, что образовательная программа содержит циклы: общий гуманитарный и социально-экономический цикл; математический и общий естественнонаучный цикл; общепрофессиональный цикл; профессиональный цикл; государственную итоговую аттестацию.

Требования к обновлению учебных курсов в соответствии с ФГОС-4 предполагают обязательное использование компетентностных и модульных подходов в их проектировании. Изучение опыта работы преподавателей свидетельствует [3; 4; 7; 10; 1; 2], что наиболее продуктивной технологией преподавания естественнонаучных и общепрофессиональных дисциплин является модульная, построенная на процессуально - организационной основе. Эта технология позволяет точно соотносить цели обучения с достигнутыми результатами каждого обучающегося, уплотнить учебную информацию, задавать индивидуальный темп учебной деятельности, проконтролировать эффективность обучения, дать возможность студентам наиболее полно раскрыть себя. Вместе с тем, преподаватели испытывают сложности в проектировании учебного процесса на основе модулей, структурированных как по разделам учебного курса, так и по основным компетенциям, позволяющим дать дозированную сумму знаний, проконтролировать степень их усвоения, откорректировать, произвести диагностику уровня компетентности будущего специалиста, его готовность к самостоятельной практической деятельности.

Наряду с ними необходимо учитывать логику изучаемого предмета, межпредметных связей, последовательность и преемственность изучения предметов. Как выявлено из практики, очень важно учитывать уровень подготовленности обучаемых к освоению учебного материала.

Особенностью образовательной программы является то, что в структуру государственной итоговой аттестации, которая проводится в форме защиты выпускной квалификационной работы по усмотрению образовательной организации включается демонстрационный экзамен (госэкзамен или демоэкзамен).

Определено новое назначение новых ФГОС СПО, отличающее их от предшествующих образовательных стандартов, заключающееся в разделении понятий «результаты образования (обучения)» (в ряде источников – квалификация по образованию (КО) или академическая квалификация) и профессиональная квалификация (Пр.Кв.). При этом профессиональная квалификация рабочих, служащих, специалистов среднего звена определяется комплексом обобщенных трудовых функций и трудовых функций, содержащихся в профессиональных стандартах.

Все это определяет содержание и продолжительность профессионального обучения по каждой профессии рабочего, служащего в соответствии с конкретной программой профессионального обучения, разрабатываемой и утверждаемой организацией, осуществляющей образовательную деятельность на основе установленных квалификационных требований (профессиональных стандартов) (см. табл. 1).

Таблица 1

Преемственность образовательных стандартов

Показатели	Старые стандарты	ФГОС СПО 3	ФГОС СПО 3+	ФГОС СПО 4
Структурный элемент	Предмет (дисциплина) →	Образовательная область		
Интегральный показатель качества освоения профессиональной деятельностью	Знания Умения Навыки →	Компетенции (общие, профессиональные)		Компетенции (ОК, ПК), ориентированные на приближение российской системы образования к мировым тенденциям
Объем образовательной программы	Общее кол-во часов			→ *Зачетн. единицы (1 зач.ед. = 32-36 акад.ч.)*
Требования к результатам обучения	Оценка уровня знаний, умений и навыков →	Комплексный, интегративный характер оценки результатов освоения вида профессиональной деятельности.		
		Оценка знаний, умений, практического опыта.		
		Оценка сформированности ОК (носят надпрофессиональный характер) и ПК		Оценка ОК и ПК в соответствии со стандартами WSR.
Показатели оценки	Задания на запоминание, воспроизведение ЗУН; - экзамен (устный, письменный); →	- результатом выполненного задания является готовая продукция, услуга.		
		- оценочные листы;		
		- экзамен (устный, письменный, практический и т.д.), защита портфолио, аттестация, защита проекта (индивидуального, группового), выпускная квалификационная работа (ВКР), деловая игра (**формы** оценки сформированности компетенций);		
		- экспертное наблюдение, экспертная оценка, собеседование (интервьюирование), анкетирование, тестирование, презентация (**методы** оценки);		
		- **поэтапная** оценка сформированности компетенций;		
		- во избежание дублирования форм и методов оценки, контроль осуществляется на различных этапах: текущем, промежуточном, итоговом.		
Государственная итоговая аттестация (ГИА)	Гос.экзамен →	- Гос.экзамен и - Выпускная квалификационная работа (ВКР)		→ - Гос.экзамен или гос. экз. в виде демонстрационного экзамена; - демонстрационный экзамен может быть включен в ВКР

Образовательный стандарт четвертого поколения призван объединить в себе стандарт подготовки квалифицированных рабочих и специалистов среднего звена, обеспечив преемственность всех предыдущих образовательных программ. Выявлены главные отличия стандарта ФГОС СПО 4:

- переход от парадигмы «образование на всю жизнь» к парадигме «образование через всю жизнь», от признания абсолютной ценности и самодостаточности знания к пониманию его как инструмента решения задач профессионального и личностного развития, поворотом к личности обучаемых, побуждению развития у них скрытых способностей;
- подготовка нормативной базы для разработки и применения профессиональных стандартов, в частности разработка ФГОС СПО 4 осуществляется с учетом введенного понятия «профессиональный стандарт» (по каждой профессии / профессиональной области);
- «расширение» самостоятельности образовательных организаций в формировании содержания образования (опирающегося на принцип *развивающего обучения,* т.е. умение и желание «добывать», а не получать знания в готовом виде, а также *модульно-компетентностный принцип* формирования и реализации программ) и возрастание их ответственности за его результаты;
- сближение профессионального образования и рынка труда;
- усиление ориентации к требованиям, касающихся как результатов образования, так и педагогических кадров. По-новому формулируются требования к условиям реализации образовательных программ, основой для их установления станут *аккредитационные показатели,* которые будут задавать *систему коэффициентов* для расчета нормативов финансирования; обеспечат применение *зачетных единиц* в СПО. При этом основным дискрипторами успешного обучения и качества полученного студентом образования выступают действия, умения, знания.
- изменение подхода к оценке степени и уровня освоения обучающими профессиональной образовательной программы по специальности.

Систематизируя теоретические требования к проектированию и реализации современной естественнонаучной и профессиональной подготовки в сфере профессионального образования, А.Р. Камалеева предлагает [9] рассматривать это проектирование на четырех уровнях: философском, общенаучном, конкретно-научном и научно-методическим.

Философский уровень направлен на осуществление инновационных сдвигов проектирования;

Общенаучный уровень основан на использовании принципов системного, деятельностного, технологического, модульного и практико-ориентированного подходов в среднем профессиональном образовании. Объектом проектирования в данном случае является образовательная среда;

Конкретно-научный уровень характеризует:

а) специфические принципы проектной деятельности: социальной ценности образовательного проекта и его педагогической эффективности,

б) конкретные принципы: лингвистические (системность, концентризм и т.д.); дидактические (сознательность, наглядность, прочность, доступность, посильность, систематичность и последовательность, активность, коллективность, проблемность, развивающее обучение, креативность); психологические (мотивация, учет индивидуально-психологических особенностей личности учащихся, поэтапное формирование знаний, навыков, умений и компетенций); методические (коммуникативность, комплексность, взаимосвязанное обучение видам речевой деятельности).

Научно-методический уровень предполагает конкретные изменения в методике, технологии, формах, средствах обучения и воспитания, организации учебно-воспитательного процесса в виде выбора определенной адаптированной к конкретным условиям технологий и механизмов и алгоритмов их реализаций [8].

Систематизация же практических требований к проектированию и реализации современной естественнонаучной и профессиональной подготовки, по мнению А.Р. Камалеевой [9], выявило, что проектирование может быть выполнено в концептуальном, содержательном, технологичном, процессуальном уровнях. Переход с уровня на уровень строится на основе постоянной пошаговой обратной связи, имеющей рефлексивную природу.

Таблица 2

Этапы проектирования естественнонаучной подготовки в учреждениях СПО

№	Задачи	Алгоритм действий
1.	Подготовка к проектированию	
	Предварительная оценка ситуации. Признание необходимости проектирования, определение задач. Разработка концепции проектирования объекта.	Предварительная оценка проблем, противоречий в объекте; определение предметов анализа; описание тех сторон объекта, которые необходимы и достаточны для инновационного исследования содержащихся в нем проблем; формирование гипотез, обоснованных путей решения проблем; разработка концепции проектирования, установление целей и различных условий проектирования; разработка плана осуществления проектирования; формирование проектной группы, консультанта (эксперта). Разделение труда в проектной группе.
2.	Предпроектный анализ	
	Эмпирическое исследование и анализ состояния объекта. Выработка предложений по развитию объекта.	Анализ организации образовательной системы школы; стратегических направлений ее развития; анализ всех элементов системы, их роли, места, соответствия социальному заказу и потребностям управляемого объекта; оценка фактического состояния, ее потенциальных возможностей в связи с предполагаемыми изменениями системы; предложения по развитию.
3.	Выработка проектных решений, разработка программы действий по их выполнению	
	Разработка пакета проектных решений,	Выработка, анализ, оценка альтернатив; критический

	перестроечных программ и систем измерения.	анализ; расширение проектных групп; расширение спектра альтернатив и выбор; принятие и формулирование решений; обсуждение, определение программы действий; документальное оформление.
4.	Системные изменения. Включение выработанных решений в проект	
	Разработка механизмов изменения объекта; устранение барьеров на пути внедрения проекта.	Формирование целей изменения соответственно целям проектируемой системы; определение реально существующих средств изменения объекта; моделирование изменений; конструктирование механизмов этого изменения; проверка предлагаемых средств на модели; налаживание коммуникаций, информации и т.д.; инструктажи, обучение; урегулирование конфликтов и др.
5.	Маркетизация результатов проектирования	
	Обобщение результатов проектирования объекта; информирование заинтересованных сторон о проведенной реструктуризации системы, установление связей и отношений с исполнителями	Систематизация проверенных знаний об исходном и измененном состояниях объекта, о механизмах и способах перевода объекта из первого его состояния в следующее; разработка системы методик для исполнителей.

Таким образом, проектирование и реализация современной естественнонаучной и профессиональной подготовки в учреждениях СПО носит комплексный характер, охватывает планируемые, организуемые, координируемые и контролируемые мероприятия, направленные на достижение целей. Именно комплексность проекта предопределяет и его ступенчатость и поэтапность.

Выводы. Нормативно-правовые предпосылки создания системы дидактического управления колледжами технического профиля как показывает проведенный анализ:

- теоретических требований к проектированию и реализации современной естественнонаучной и профессиональной подготовки в учреждениях СПО связан с анализом проблем проектирования в сфере образования на четырех уровнях: философском, общенаучном, конкретно-научном и научно-методическим;
- практических требований к проектированию и реализации современной естественнонаучной и профессиональной подготовки проектирование может быть выполнен в концептуальном, содержательном, технологичном, процессуальном уровнях в зависимости от требований к результату и формам представления продукта педагогического проектирования.

Кроме того, переход на ФГОС СПО нового поколения ставит перед преподавателями общеобразовательных естественнонаучных и профессиональных дисциплин профессиональных образовательных организаций технического профиля проблему создания условий для обеспечения реализации требований стандарта к результатам образования не только среднего общего образования, но и формирования общих компетенций с целью достижения результатов стандарта профессионального образования. По-прежнему, процесс реализации данных требований усложняется различными подходами к перечню результатов стандартов общего и профессионального образования:

– для среднего общего образования результаты образования выражаются в личностных, метапредметных и предметных результатах,

– для среднего профессионального образования результатом являются общие и профессиональные компетенции.

Но на сегодняшний день отсутствует преемственность между двумя стандартами (школьными и СПО), нет механизма перехода.

Практико-ориентированный характер нового образовательного стандарта определяет соотношение программ учебных дисциплин общепрофессионального и профессионального циклов в соотношении 40 (теория) на 60 (практика), а также введение системы зачетных единиц с «плавающей» размерностью 32-36 часов и государственной аттестации выпускников в виде демонстрационного экзамена в духе международного движения *WorldSkills Russia*. Произошло разделение понятий «результаты образования (обучения)» (в ряде источников – квалификация по образованию (КО) или академическая квалификация) и профессиональная квалификация (Пр.Кв.), которая определяется комплексом обобщенных трудовых действий и трудовых функций, содержащихся в профессиональных стандартах.

Литература:

1. Бухмин В.С., СоколоваЭ.Р., Читалин Н.А. Проектирование компетентностно-ориентированного содержания общепрофессиональной дисциплины «Инженерная графика»: научно-методическое пособие. Казань: Издательство «Данис». 2014. С. 63.
2. Бухмин В.С., Читалин Н.А. Компетентностно-ориентированное проектирование дисциплины «Математика» в СПО // Казанский педагогический журнал. 2014. №4. С. 27– 34.
3. Грузкова, С.Ю. Методологические основы проектирования естественнонаучной и общепрофессиональной подготовки студентов в условиях реформирования профессионального образования // Интеграция образования. 2014. Т. 18. № 2 (75). С. 36-43.
4. Грузкова, С.Ю. К проблеме компетентностно – ориентированного проектирования содержания профессионального образования / С.Ю. Грузкова // Материалы научно – практической конференции (с международным участием) «Роль высшего образования в формировании компетентностного специалиста» 7 февраля, 2013 г. - Казань, ЧОУ ВПО «АСО», 2013. – 434 с. – С. 178 – 180.
5. Новоселова С.Ю. Научные основы управления образованием в меняющемся мире: развитие, совершенствование, инновации // Управление образованием: теория и практика. 2013. №1 (9). С. 1-9
6. Педагогическое проектирование и педагогические технологии. Электронный ресурс. Режим доступа: http://pedagogics-book.ru (дата обращения 15.10.2013).

7. Семакова, В.В. Подходы к проектированию интегрированного курса физики и электротехники в средней профессиональной школе / В.В. Семакова, Т.Н. Лукоянова, Р.У. Рафиков // Казанский педагогический журнал. – 2013. – № 1. – С.114-124.
8. Храпаль Л.Р., Камалеева А.Р., Читалин Н.А. Научно-методическое обоснование необходимости проектирования содержания и технологий естественнонаучной и общепрофессиональной подготовки современного выпускника среднего профессионального образования (из опыта работы) // Казанский педагогический журнал. 2014. № 3 (104). С. 46-58.
9. Kamaleeva A.R. Design stages of natural-science preparation in SPO institutions // Applied and Fundamental Studies: Proceedings of the 13th International Academic Conference. December 9-10, 2017, vol. 1. St. Louis, Missouri, USA. Science and Innovation Center Publishing House, 2017. 348 p. P. 142-147.
10. Valverde, Y., Tchoshanov, M. Secondary mathematics teachers disposition toward challenge and its effect on teaching practice and student performance // Материалы международной научно-практической конференции «Современные проблемы дидактики средней и высшей профессиональной школы» 30 сентября – 2 октября 2013 года в 2-х ч. / под общей редакцией чл.-корр. РАО, д.п.н., проф. Ф.Ш. Мухаметзяновой и чл.-корр. РАО

Педагогика

УДК 811.161.1
аспирант Носова Мария Борисовна
Российский государственный педагогический университет имени А. И. Герцена (г. Санкт-Петербург)

УСЛОВИЯ УСПЕШНОЙ ДИСКУРСИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ВОЕННОЙ СФЕРЕ

Аннотация. В статье описаны результаты теоретического исследования по определению условий ведения успешного дискурса в военной сфере. В частности, были охарактеризованы необходимые знания для эффективного военного дискурса: собственно языковые, общие и конкретные знания о ситуации общения, знание социальных конвенций, принципов речевого общения и иллокутивных сил речевых актов, знание различных типов дискурса, культурно обусловленное знание.
Ключевые слова: дискурс, военный дискурс, иностранные военнослужащие, РКИ, межкультурная коммуникация, военная сфера.
Annotation. The article describes the results of theoretical study aimed at identifying conditions for successful discourse in military sphere. In particular knowledge required for effective discourse was characterized: linguistic, general and specific knowledge of communicational situations, social conventions knowledge, the principles of speech communication and the illocutionary forces of speech acts, knowledge of various types of discourse, culturally conditioned knowledge.
Keywords: discourse, military discourse, foreign military personnel, Russian as a foreign language, intercultural communication, military sphere.

Введение. В настоящее время в различных областях знаний продолжается рост интереса к дискурсу, его видам, характеристикам и особенностям.

На сегодняшний день выделяют персональный или личностно-ориентированный дискурс, включающий повседневное, неформальное общение, и институциональный или статусно-ориентированный. Первый необходим для обучения повседневным ситуациям общения, в процессе которых человек раскрывает свою личность и внутренний мир. В свою очередь, к институциональному дискурсу обращаются при общении в рамках определенного социального института, где коммуниканты являются представителями данного института, но выполняют разные роли: адвокат – подзащитный, политик – избиратель, солдат (курсант) - командир и т.д. (1).

Считается, что одной из разновидностей институционального дискурса является военный дискурс, являющийся комплексным и многогранным, построенным по строгим канонам и правилам, касающимся всех сторон жизни военнослужащих. Вследствие строгой системы организации военного дискурса, требуется системная подготовка по освоению особенностей военного дискурса для успешной коммуникации.

Обзор литературы по данной теме показал, что описанием особенностей профессиональной речи военнослужащих занимаются исследователи О.В. Оришак, Б.Л. Бойко, Н.В. Барышников, О.Ю. Ефремов, С.Э.Зверев, Т.С. Юсупова.

Вслед за М.Л. Макаровым, который уделяет больше внимания социальной организации языковой коммуникации, чем формально лингвистической (2), Н.К. Гарбовский указывает на то, что профессиональная речь включает использование как профессионально маркированных, так и лишенных стилистической окраски языковых средств. Выбор обусловлен тем, что профессиональная речь является многожанровой и зависит от лингвистических, психологических и социально обусловленных характеристик данной ситуации общения (3). Таким образом, владение только языковыми знаниями, как составляющей общения, является недостаточным условием успешной коммуникации. Важен дискурс как комплекс знаний. Для успешного ведения дискурсивной деятельности в военной сфере необходимо овладеть системой знаний, составляющих дискурс в целом и военный дискурс в частности.

Как известно, в лингвистике термин «дискурс» ввел французский языковед Э. Бенвенист, придав слову «discourse» терминологическое значение, обозначив им речь индивидуальную, речь, присваиваемую говорящим (4). Эта индивидуальная речь, как и другие языковые сущности (морфемы, слова, предложения), в дискурсе строится по определенным правилам, характерным данному языку.

Формулировка цели статьи. Для анализа условий и правил ведения дискурса была выбрана классификация Л. Гришаевой (5), согласно которой выделяется 6 видов знаний, необходимых для овладения коммуникативной компетенцией индивида и обеспечивающих адекватность ведения дискурсивной деятельности:

- собственно языковые знания,
- общие и конкретные знания о ситуации общения,
- знание социальных конвенций,
- знание принципов речевого общения и иллокутивных сил речевых актов,

- знание различных типов и форматов дискурса и условий их функционирования,
- знание об адресате.

Перенося фокус внимания на военный дискурс, интересно рассмотреть функционирование данных характеристик дискурсивной деятельности в военной среде для дальнейшего описания модели обучения иностранных военнослужащих приобретению знаний о ведении военного дискурса на русском языке.

Изложение основного материала статьи. Профессиональная речь требует владения всеми используемыми в ней жанрами. Поэтому мы посчитали необходимым создать таблицу с краткой характеристикой существующих жанров военного дискурса (Таблица 1). В качестве метода получения информации для составления таблицы был выбран анализ. Были проанализированы работы Т.С. Юсуповой, И.В. Уткиной и О.В. Оришак.

На основе встречающихся в военном дискурсе различных ситуаций и участников общения выделяют формальный и неформальный стили общения. Формальный стиль общения определяется функциональным официально-деловым стилем речи и включает преимущественно письменные жанры. Неформальный стиль общения используется при устной коммуникации среди представителей одного социального статуса, разных статусов (если звание адресанта выше звания адресата).

Таблица 1

Жанры военного дискурса

	жанр	**пример**	
		неформальная коммуникация	**формальная коммуникация**
письменные материалы	боевые и служебные документы, акты военного управления		приказ, рапорт, инструкция, директива, распоряжение, донесение, разведывательная сводка, устав
	военно-технические тексты, научно-технические		техническое описание, инструкция
	военно-научные, военно-публицистические, военно-художественные, военно-политические материалы		статьи, повести, рассказы (художественные произведения с элементами военных материалов)
	военные тексты международно-правового содержания		ультиматумы, условия перемирия или капитуляции, мирные и международные договоры, международные конвенции, определяющие условия ведения войн и запреты на боевое использование некоторых видов оружия
устные материалы		общение в рамках одного социального статуса, разных статусов (если у адресанта звание выше по сравнению с адресатом)	приказание, доклад, инструктаж, наставление

С методической точки зрения, представленная в таблице информация должна использоваться при обучении разным жанрам, учитывая особенности каждого из них. В данной статье не преследуется цель описать характеристики каждого жанра военного дискурса и методов его изучения. Однако важно понимать, что военный дискурс разнообразен и нужно методически грамотно и системно относиться к его изучению.

Анализируя военный дискурс по выделенным Л.И. Гришаевой типам знаний, мы установили его составляющие.

Во-первых, собственно языковые знания включают грамматические характеристики военных материалов, клишированные конструкции, стилистическую вариативность и жанровое разнообразие, профессиональные жаргонизмы, военно-терминологическую систему.

Грамматические особенности военных текстов включают широкое использование конструкций в страдательном залоге, причастных оборотов, отсутствие разнообразия временных форм глагола. Военным текстам присуще частотное применение параллельных конструкций, обилие неполных, эллиптических и клишированных предложений (для боевых документов), достаточно сложных для понимания, так как без знания полной расшифровки каждого элемента, понять предложения такого типа представляется невозможным.

Стилистическая вариативность и жанровое разнообразие военных материалов обусловлено взаимодействием служб, отделов, функционированием военнослужащих в различных сферах деятельности. В

каждой конкретной ситуации общение строго регламентировано и требует от участников коммуникативного акта знаний и подготовленности (Таблица 1).

Профессиональные жаргонизмы являются экспрессивной лексикой, характеризуются образностью, отражают принадлежность к определенному роду войск. На данный момент военный жаргон является малоизученной областью филологических знаний, однако активно используется в военной среде, что подтверждает важность изучения данной лексики. Приведем несколько примеров жаргонизмов: уши - 1) связисты, 2) связь; фазан - молодой солдат весеннего призыва; увал - увольнение в город; сучок - автомат Калашникова со складным прикладом укороченный (АКСУ); чтоб служба мёдом не казалась – «присказка, с которой старики припахивают молодых» (6).

Во-вторых, под ситуацией общения понимается комплекс характеристик определенного речевого акта, который включает место, время, особенности обстановки, адресата и адресанта, цель акта и др. На основе данных характеристик выбирается жанр общения, речевая тактика и речевое поведение. Так как общению в военной среде свойственна изменчивость в часто и быстро меняющихся обстоятельствах, принятие быстрых решений, моментальное реагирование на меняющийся ход военных действий и вследствие получения распоряжений начальства, поэтому военному дискурсу свойственна высокая степень импровизации, связанная с изменением боевой обстановки, что требует подготовленности. Для выработки навыков учета ситуации общения необходимо отрабатывать данные знания на практике в различных ситуациях с дальнейшим анализом и разбором ошибок.

Как было сказано выше, отдельным знанием Л. И. Гришаева выделяет знание адресата, что вызывает вопрос о целесообразности такого отделения адресата от всей ситуации общения. Наше сомнение подкрепляется рядом доказательств, в том числе в учебном пособии по методике обучения русскому языку как иностранному, разработанном под редакцией И. П. Лысаковой (7), адресат указывается как неотъемлемый компонент ситуации общения, определяющий выбор языковых и речевых средств.

Несомненно, знание адресата играет фундаментальную роль в процессе военного общения. В ходе службы общение военнослужащих происходит на трех уровнях: общение начальников с подчиненными; общение равных по должности и званию; общение подчиненных с начальниками. Особенности адресата и необходимый формат дискурса обусловливают выбор жанра и стиля общения, что ведет за собой выбор собственно языковых средств. Вместе с этим знание адресата требует обязательного учета общих и конкретных знаний о ситуации общения, изложенных выше. Поэтому осмелимся не согласиться с Л.И. Гришаевой в целесообразности выделения знания адресата в самостоятельное знание.

В-третьих, социальные конвенции в армии основаны на воинском этикете, описанном в Уставе, и оформлены в коммуникативном кодексе военнослужащего (8). Безусловно, социальные конвенции поведения военнослужащего в первую очередь включают общие правила этикета, принятые в обществе. Однако каждый вид этикета отличается своими особенностями. Для военнослужащих конституцией поведения является строгая субординация как во время несения службы, так и в повседневной жизни. Субординация определяется статусно-ролевыми отношениями коммуникантов и основанным на них поведением в рамках служебного и внеслужебного взаимодействия воинов, выполнении военных ритуалов.

Помимо прочего, социальные конвенции включают культуру речевого поведения, важной составляющей которого является речевой этикет: тональность и громкость голоса, выбор лексики в зависимости от ситуации общения; а также неречевой этикет, базирующийся на таких понятиях как вежливость, воспитанность, скромность, такт: жесты, мимика, движения.

В-четвёртых, на основании особенностей речи военнослужащих мы сформулировали принципы речевого общения в военном дискурсе: краткость, лаконичность, сжатость, четкость и конкретность формулировок, точность и ясность изложения, четкое разделение мыслей (фокусов внимания). Исходя из правил речевого этикета, речевое общение необходимо строить на понятиях гуманизма, гармоничности, нравственности, законности и права, целесообразности и эстетичности. Построенная на данных принципах речь легко воспринимается и вместе с эмоционально-образной выразительностью объективно обладает категорической императивностью, что свидетельствует о её иллокутивной силе.

На отбор данных принципов речевого общения оказывают влияние внеязыковые или экстралингвистические факторы, связанные с ведением войны, формированием новых понятий, находящих отражение в языке, обогащают его новыми именами, являющимися знаками этих понятий, с введением новых систем вооружения, с появлением новых угроз, новых видов ведения войны и другими инновациями в военном деле.

Все вышеуказанные принципы речевого общения в армии должны строиться на таких концептах, как полезность, удобство, достоинство человека.

В-пятых, для успешного ведения дискурсивной деятельности необходимо знать различные типы и форматы дискурса и условия их функционирования (Таблица 1). Рассматривая дискурс с точки зрения каналов передачи информации, выделим устный (формальный и неформальный) и письменный дискурс. Письменный и устный формальный отличаются обилием лексики военно-терминологической системы, использованием прецизионных слов, клишированностью, высокой степенью информативности, предельной ясностью изложения, краткостью и четкостью формулировок, наличие особых форм выражения волевого командирского начала. Если письменный и устный формальный дискурсы характеризуются строгими регламентами и канонами, устный неформальный, наоборот, изобилует жаргонизмами и арготизмами, экспрессивностью высказывания и образностью.

Таким образом, взяв за основу предложенные Л. Гришаевой знания эффективного ведения дискурсивной деятельности, мы описали условия успешной дискурсивной деятельности в военной сфере.

Осмелимся предположить, что для успешной коммуникации в военной сфере на сегодняшний день становится важным учитывать культурно обусловленное знание. Актуальность данной идеи подтверждается тем, что армия представляет собой социальный институт, в котором в условиях глобализации стало расширяться межкультурное партнерство. В частности этот процесс происходит в военных вузах России. Иностранные военнослужащие со всего мира стремятся поступить в военные вузы России для получения образования в стране с обширной военной историей. В таких условиях неизбежно сосуществование культур. В данной ситуации мы можем говорить о взаимодействии нескольких культур: помимо национальных появляются армейские культуры разных стран. Иными словами представители двух разных культур создают в процессе коммуникации некую третью культуру разделяемых ими знаний и значений. Этого можно достичь

только путем согласованных действий представителей культур при взаимопонимании и обоюдном учете культурных моделей, взяв за основу семантические схемы.

Таким образом, мы можем сказать, что межкультурная коммуникация в военной сфере, сфере с особыми канонами, правилами и принципами поведения, в сфере, обслуживающей оборону и суверенитет страны, представляет собой особую область, в которой учёт культурно обусловленных знаний во время коммуникации воинов является категорической необходимостью.

Для эффективного использования в процессе общения культурно обусловленного знания, а также с целью избегания проблемы межкультурной коммуникации следует обратиться к когнитивной лингвистике, занимающейся выявлением способов представления культурно обусловленных знаний. Эти знания оформляются в виде культурных моделей, описывающих тот или иной фрагмент знаний, неотъемлемых для данной культуры. Данный фрагмент в совокупности с описанными нами выше собственно языковыми знаниями (в данной ситуации языковые знания также культурно обусловлены) формирует лингвокультурную модель как единицу обучения культурно обусловленному знанию. При этом нельзя оставлять в стороне важность дискурсивного подхода к изучению межкультурной коммуникации, учитывая то, что культуры являются группами со своим дискурсом и главная задача – изучать условия ведения дискурсов в рамках межкультурной коммуникации.

Выводы. Таким образом, в статье были рассмотрены условия успешной коммуникации в военной сфере, включающие собственно языковые знания, общие и конкретные знания о ситуации общения, знание социальных конвенций, знание принципов речевого общения и иллокутивных сил речевых актов, знание различных типов и форматов дискурса и условий их функционирования, культурно обусловленное знание. Рассмотренные выше знания могут быть полезны преподавателям русского языка при описании методики обучения иностранных военнослужащих, прибывших в Россию для получения военного образования.

Литература:

1. Карасик В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. – Волгоград: Перемена, 2002. – 477 с.
2. Макаров М.Л. Интерпретативный анализ дискурса в малой группе. – Тверь: ТвГУ, 1998. – 200 с.
3. Гарбовский Н.К. Сопоставительная стилистика профессиональной речи. – Москва: Изд-во МГУ, 1988. – 144 с.
4. Аникина О.В. Дискурс как объект обучения в курсе иностранного языка / О.В. Аникина // Вестник ТГПУ. – 2011. – №2. – С. 54-59.
5. Гришаева Л.И. Введение в теорию межкультурной коммуникации: учеб. пособие для студ. лингв. фак. высш. учеб. заведений / Л.И. Гришаева, Л.В. Цурикова. – 4-е изд., стер. – Москва: Издательский центр «Академия», 2007. – 336 с.
6. Журнальный зал [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://magazines.russ.ru/nz/1999/5/knor.html, свободный. - Дата обращения: 14.10.2018.
7. Методика обучения русскому языку как иностранному: учеб. пособие для вузов / Г.М. Васильева, И.П. Лысакова, Л.В. Московкин [и др.]; под ред. проф. И.П. Лысаковой. М.: Русский язык. Курсы, 2016. – 319 с.
8. Коммуникативный кодекс военнослужащего / О. Ю. Ефремов, С. Э. Зверев // Военная мысль. – 2015. – № 10. – С. 73-78.

Педагогика

УДК 374

профессор кафедры социальной педагогики и психологии Палаткина Галина Владимировна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Астраханский государственный университет» (г. Астрахань);
ассистент кафедры социальной педагогики и психологии Шаронов Андрей Андреевич
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Астраханский государственный университет» (г. Астрахань);
доцент кафедры социальной педагогики и психологии Джангазиева Альбина Саламатовна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Астраханский государственный университет» (г. Астрахань)

СУЩНОСТЬ И СТРУКТУРА ПАТРИОТИЧЕСКИХ ЦЕННОСТЕЙ ПОДРОСТКОВ

Аннотация. В России на современном этапе развития патриотизм является актуальной темой обсуждения. В настоящее время на государственном, общественном и педагогическом уровнях идёт осознание важности формирования патриотических ценностях подростков. Значимость исследования подтверждается новыми запросами общества и государства на воспитание подрастающего поколения, которые любят свою Родину и готовы активно в нем функционировать и защищать его в будущем. Современное, динамично развивающееся общество предъявляет особые требования к личности подростка. Данный аспект предполагает активную патриотическую деятельность, которая должная базироваться на сформированных патриотических ценностях подростков. В статье обоснована актуальность проблемы формирования патриотических ценностей подростков. В связи с чем, в статье представлен анализ сущности понятий патриотизма и ценности. Понятие ценность рассматривалось комплексно на всем историческом этапе: от древней Греции до наших дней. Анализ справочной и научной литературы по исследованию патриотизм позволил уточнить данное понятие. На основе данного анализа уточнено понятие патриотические ценности. Сравнительная характеристика структурных компонентов патриотизма и ценностей, позволила определить и раскрыть содержание компонентов патриотических ценностей: патриотические концепты, патриотическая активность, патриотические отношения, патриотические символы. Опора на особенности данных компонентов способствует формированию патриотических ценностей подростков. Формирование патриотических ценностей окажет влияние на воспитание творческого, активного патриота России, принимающего судьбу Отечества как свою личную, осознающего ответственность за настоящее и будущее своей страны знающего традиции многонационального народа Российской Федерации.

Ключевые слова: Патриотизм, ценности, патриотические ценности, компоненты ценностей, компоненты патриотических ценностей, подростковый возраст, активность, патриотическая активность.

Annotation. In Russia at the present stage of development patriotism is an actual topic of discussion. Currently, at the state, social and pedagogical levels there is an awareness of the importance of the formation of Patriotic values of adolescents. The significance of the study is confirmed by the new demands of society and the state for the education of the younger generation, who love their Homeland and are ready to actively function in it and protect it in the future. Modern, dynamically developing society makes special demands on the personality of a teenager. This aspect assumes active Patriotic activity which should be based on the created Patriotic values of teenagers. The article substantiates the relevance of the problem of formation of Patriotic values of adolescents. In this connection, the article presents an analysis of the essence of the concepts of patriotism and value. The concept of value was considered comprehensively at all historical stages: from ancient Greece to the present day. Analysis of reference and scientific literature on the study of patriotism allowed to clarify this concept. On the basis of this analysis, the concept of Patriotic values is clarified. The comparative characteristic of the structural components of patriotism and values allowed to define and reveal the content of the components of Patriotic values: Patriotic concepts, Patriotic activity, Patriotic relations, Patriotic symbols. Reliance on the features of these components contributes to the formation of Patriotic values of adolescents. The formation of Patriotic values will have an impact on the education of a creative, active patriot of Russia, who accepts the fate of the Fatherland as his own, who is aware of the responsibility for the present and future of his country, who knows the traditions of the multinational people of the Russian Federation.

Keywords: Patriotism, values, Patriotic values, components of values, components of Patriotic values, adolescence, activity, Patriotic activity.

Введение. В современной России патриотическое воспитание подрастающего поколения является одним из главных направлений в разветвленной системе формирования безопасности государства, которая обеспечивается, в том числе сформированными патриотическими ценностями у подрастающего поколения.

В Послании Президента Федеральному собранию от 12 декабря 2013 г. говорится о «защите традиционных ценностей, которые тысячелетиями составляли духовную, нравственную основу цивилизации…». В «Стратегии национальной безопасности Российской Федерации», принятой 31 декабря 2015 г., к «традиционным российским духовно-нравственным ценностям» относятся: «приоритет духовного над материальным, защита человеческой жизни, прав и свобод человека, семья, созидательный труд, служение Отечеству».

Сегодня «патриотизм» определяют по-разному как феномен деструктивный и негативный, основное содержание данной позиции заключается во фразе «Патриотизм — последнее прибежище негодяя» произнесенную доктором Самуэлем Джонсоном [14], а также точку зрения Л.Н.Толстого «Патриотизм в самом простом, ясном и несомненном значении своем есть не что иное для правителей, как орудие для достижения властолюбивых и корыстных целей, а для управляемых — отречение от человеческого достоинства, разума, совести и рабское подчинение себя тем, кто во власти. Так он и проповедуется везде, где проповедуется патриотизм» [15], исторический опыт фашисткой Италии и нацисткой Германии, до призывов государственных деятелей и элит к единению народа России на основе патриотизма принятия Государственной программы «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2016–2020 годы». Вследствие сказанного значимость исследования сущности патриотических ценностей подростков становится все более весомой.

Для того чтобы раскрыть сущность понятия патриотических ценностей требуется проанализировать содержания основных категорий – ценность и патриотизм.

Изложение основного материала статьи. Понятие ценности во многих научных дисциплинах используется в различных взаимосвязях с другими понятиями, а также отдельно.

В Средневековье труды Амвросия Медиоланского [5], Аврелия Августина [5], Фомы Аквинского [5] понимали ценности, как понятия о благе, добре и зле, смысле жизни, счастье, добродетели, Понятие «ценность» впервые использовал Диоген Лаэртский, для которых «ценность ... есть, во-первых, свойственное всякому благу содействование согласованной жизни; во-вторых, ... польза, содействующая жизни, согласной с природой;...» [5, с. 300–301]. И. Кант в своем труде об абсолютных и относительных ценностях выделял, что ценности это требования, обращенные к воле; цели, стоящие перед человеком; значимость тех или иных факторов для личности [11].

Согласно Краткому психологическому словарю Л.А. Карпенко «ценность» включает в себя идеалы, цели, интересы, убеждения, а также иные мировоззренческие проявления, формирующиеся при усвоении социального опыта в результате жизнедеятельности общества [7]. С.Л. Рубинштейн утверждал, что ценность может быть лишь признанна человеком, которая выполняет функцию ориентира поведения [13, с. 365]. М. Рокич определяет ценность как устойчивое убеждение в том, что определенный способ поведения предпочтительнее [12, с. 21].

Д.А. Леонтьев выделял ценность как общественный идеал – выработанный общественным сознанием и воплощенные в деятельности [9, с. 235].

Согласно Большой энциклопедический словарь ценность рассматривается как положительная или отрицательная значимость объектов окружающего мира для человека, социальной группы, общества в целом, определяемая не их свойствами самими по себе, а их вовлеченностью в сферу человеческой жизнедеятельности [2].

Краткий энциклопедический словарь философских терминов определяет ценность как социально обусловленные значения материальных и духовных явлений, определяющих смыслы бытия человека и общества в целом [7].

В.П. Галкин рассматривает, ценность как значимые для человека вещи [3].

П.С. Гуревич выделяет ценность как важнейший компонент человеческой культуры, наряду с нормами и идеалами [4]. В.К. Шохин и В.Л. Абушенко, анализируя ценность определяют ее как понятийную универсалию в системе философских обсуждений, обозначающая положительную или отрицательную значимость какого-либо объекта или явления действительности, в отвлечении от его экзистенциальных и качественных характеристик (предметные ценности) [16]. Н.И. Козлов выделяет, что ценность это то, чем дорожит и ради чего готов жертвовать чем-то другим, придает безусловную важность того, во что человек верит, ради чего он живет, к чему стремится и чем руководствуется в своем выборе [9].

Таким образом, ценность, признанная человеком [13], свойственна благу в пользу согласованной жизни [9], отражает значимость определенных факторов для жизни [3], мировоззренческие проявления, формирующиеся при усвоении социального опыта, в результате жизнедеятельности [7], общественные идеалы, выработанные общественным сознанием и воплощенные в деятельности [16], основанная на устойчивом убеждении в том, что определенный способ поведения предпочтительнее [12], выполняет значимые для человека вещи [3] и функцию ориентира поведения [13], определяет смыслы бытия человека и общества в целом [3], положительную или отрицательную значимость какого-либо объекта в отвлечении от его экзистенциальных и качественных характеристик [16], то, во что человек верит, ради чего он живет, к чему стремится и чем руководствуется в своем выборе [9].

Анализ справочной и научной литературы по исследованию патриотизм позволил выделить следующие определения данного понятия.

Таким образом, сегодня под патриотизмом понимают любовь и преданность к Родине, своему народу, культуре, гордость за нее. Патриотизм требует подчинения своих интересов общим, выполнения обязанностей по отношению к Отечеству и их исполнение. При этом патриотизм – это социально-политический и нравственный принцип, социально-нравственная ценность и качество, включающая в себя эмоциональное отношение к Родине, защита ее от врагов, самолюбие, систему мировоззренческих взглядов, убеждений и чувств. Патриотизм является духовно-нравственной основой личности, проявляющейся в самореализации на благо Отечества, привязанности к родной земле, особенностям общества [16].

На основе анализа определений патриотизма и ценностей можно определить патриотические ценности как выработанные общественным сознанием и признанные человеком положительно значимые представления о Родине, национальных интересах, общественных идеалах, воплощенные в его жизнедеятельности, выражающиеся в эмоциональном отношении к Отчизне, культуре родной земли. Эмоциональное отношение к Отчизне проявляется в любви, преданности и привязанности к ней, гордости и ответственности за нее. От патриотических ценностей человека (воплощенных в активной жизненной позиции) зависит отношение и к себе, и к другим людям, обществу и государству.

К патриотическим ценностям можно отнести:

- общественные идеалы, выработанные общественным сознанием;
- ценностное отношение к личности, обществу, государству;
- потребность в высоких духовно-нравственных и культурных ценностях в их дальнейшем развитии;
- достойное выполнение общественного, государственного и воинского долга различными категориями населения с учетом их интересов, потребностей и способностями в деятельности;
- уважение к закону, нормам общества;
- положительное отношение к труду, потребность в труде на благо Отечества;
- социально-политический и нравственный принципы, выражающие чувство любви к Родине;
- стремление защищать интересы государства.

Компоненты патриотических ценностей. Различные авторы выделяют следующие компоненты патриотических ценностей. В категории ценности выделяют чаще всего патриотические чуства и отношения. Следующие компоненты приводит Л.В. Баева [1]: интенциональность, символ, понятие.

Первым компонентом Баева Л.В. выделяет интенциональность. Этот компонент характеризуется направленностью вовне, активностью в движении к должному или совершенному. Ценности, по ее мнению, формируются из желания, влечения, потребности, интереса. В их основе лежит стремление к воплощению чего-либо из потенциального в реальное. Также автор говорит о том, что суть общественной ценности состоит в отражении хода исторического движения и изменения, поэтому данный компонент в ее структуре проявляется как источник деятельности. Желание изменить действительность возникает из удовлетворенности человека, приводит к формированию традиционных ценностей или неудовлетворенности, и образуются инновационные ценности.

Следующий компонент в структуре ценности – символ. Он представляет собой символический ориентир для деятельности. Этот компонент ценности состоит из архетипипов психики человека. Они помогают в преобразовании биологических импульсов в образы, которые имеют значимое содержание и воздействие на личность.

Третьим компонентом в структуре ценности автор выделяет понятие. Основная суть данного компонента заключается в наличии рационального, логического, понятийного основания, который можно заметить во всех ценностях. Священные ценности, а также сакральные на первый взгляд исключают этот компонент, однако каждая из таких ценностей имеет логическое объяснение [1].

В структуре патриотических ценностей Н.В. Дулина выделяет три основных компонента [6], а именно:

Первый компонент это ценности, которые осуществляют функцию социального порядка в обществе. Они могут проявляться в готовности защищать свою страну, в самопожертвовании, в желании и готовности служить в армии. В знании государственных и национальных символов (герб, гимн, флаг), законов государства, в их соблюдении и уважении к ним, в испытывании чувства гордости за свою страну.

Второй компонент это ценности, образующие духовную составляющую патриотизма. Данном компоненту можно отнести ценности за уважение к родному языку, умение грамотно говорить и писать на языке своей страны, убежденности в развитом будущем своей страны, знание и гордость за достижения в науке, культуре, спорте.

Третий компонент это ценности, которые формируют проявление положительной социальной активности. Они помогают созданию солидарности и сплоченности в обществе, также могут выражаться в поддержке политики государства, в любви к «малой Родине», в заботе о ветеранах, пенсионерах, внимательно следить за экологической ситуацией в стране, в стремлении учиться и работать на благо страны.

Очевидно, что Н.В. Дулина структурные компоненты патриотических ценностей заменяет видами ценностей.

Анализ научных источников и выявленная сущность феномена «патриотические ценности» дали основание для выделения следующих компонентов патриотических ценностей:

- *патриотические концепты* (понятия), предполагающие наличие рационального, логического, понятийного основания, проявляющегося в наглядной форме патриотического идеала;
- *патриотическая активность*, побуждающая к проявлению положительной социальной активности, что способствует формированию социальной солидарности, сплоченности в обществе, выражается в

поддержке политики правительства, в любви к «малой Родине», в помощи ветеранам, пенсионерам, в бережном отношении к природе, в стремлении учиться и работать как можно лучше;

- *патриотические отношения*, включающие в себя эмоциональное отношение к Отчизне, культуре своей страны, отвечающие за соблюдение традиций, уважение к родному языку, умение грамотно говорить и писать, веру в будущее страны и переживание чувства гордости за достижения в науке, культуре, спорте;
- *патриотические символы*, воплощающие символический, иррациональный смысл как бессознательный ориентир для воплощения. Все внешние характеристики преобразовываются сознанием человека и выступают как его субъективные качества («любовь к Родине», «преданность Отчизне», «служение Отечеству»). В нашей стране символами патриотических ценностей подростки называют ветеранов Великой Отечественной войны, также подростки назвали активистов и волонтеров, самопожертвование во имя Родины, готовность служить в армии, в знании государственных и национальных символов (герб, гимн, флаг), законов государства, в их соблюдении и в уважении к ним.

Выводы. Таким образом, сравнительная характеристика структурных компонентов патриотизма и ценностей, позволила определить и раскрыть содержание компонентов патриотических ценностей: патриотические концепты, патриотическая активность, патриотические отношения, патриотические символы. Опора на особенности данных компонентов способствует формированию патриотических ценностей подростков. Формирование патриотических ценностей окажет влияние на воспитание творческого, активного патриота России, принимающего судьбу Отечества как свою личную, осознающего ответственность за настоящее и будущее своей страны знающего традиции многонационального народа Российской Федерации.

Патриотические ценности важная составляющая воспитание подростков. Благодаря знанию его компонентов можно эффективно развивать патриотические ценности у подростков.

Литература:

1. Баева, Л. В. Ценностные основания индивидуального бытия: Опыт экзистенциальной аксиологии [Текст]: монография / Л. В. Баева. – М.: Прометей, 2003. – 240 с.
2. Большой энциклопедический словарь: А-Я / гл. ред. А. М. Прохоров. – М.-СПб.: БСЭ, 2000. – 1452 с.
3. Галкин, В. П. Проблемы современности : теоретические аспекты и основы экологической проблемы – толкователь слов и идиоматических выражений [Текст]: контекстное учебное пособие к циклу «Экологические проблемы человечества». Экология, социология, философия, право / В. П. Галкин. – Чебоксары: Чувашское отд-ние экологического парламента Поволжья и Северного Каспия; НИУМП Чуваш. гос. ун-та им. И. Н. Ульянова «Лаборатория проблем цивилизации», 1997. – Ч. 2. – 96 с.
4. Гуревич, П. С. Культурология [Текст]: учебник / П. С. Гуревич. – М.: Гардарики, 2005. – 336 с.
5. Диоген Лаэртский. О жизни, учениях и изречениях знаменитых философов [Текст] / Диоген Лаэртский. – М.: Мысль, 1979. – 571 с.
6. Дулина, Н. В. Патриотические ценности современной студенческой молодежи: между Россией и Западом (по итогам проведения социологического исследования) [Текст] / Н. В. Дулина, Н. А. Овчар, В. В. Токарев // Культура, личность, общество в современном мире: Методология, опыт эмпирического исследования: мат-лы XVIII-й Международной конференции памяти проф. Л. Н. Когана (г. Екатеринбург, 19–20 марта 2015 г.) / сост. Е. В. Грунт. – Екатеринбург: УрФУ, 2015. – С. 167–177.
7. Кикель, П. В. Краткий энциклопедический словарь философских терминов / П. В. Кикель, Э. М. Сороко. – Минск: Изд-во БГПУ, 2008.– 266 с.
8. Краткий психологический словарь [Текст] / ред.-сост. Л. А. Карпенко; под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. – Ростов-н/Д.: Феникс, 1998. – 431 с.
9. Козлов, Н. И. Психологос [Электронный ресурс] : энциклопедия практической психологии / Н. И. Козлов. – Режим доступа: http://www.psychologos.ru/articles/view/cennost, свободный. – Дата обращения: 23.03.2017.
10. Леонтьев, А. Н. Деятельность. Сознание. Личность [Текст] / А. Н. Леонтьев. – М.: Смысл, 2004. – 352 с.
11. Новая философская энциклопедия [Текст]: в 4 т. / научно-ред. совет : В. С. Степин, А. А. Гусейнов, Г. Ю. Семигин. – М.: Мысль, 2010. – Т. IV. – С. 322–323.
12. Рокич, М. Природа человеческих ценностей [Текст] / М. Рокич // Свободная пресса. – 1973. – № 5. – С. 20–28.
13. Рубинштейн, С. Л. Бытие и сознание. Человек и мир [Текст] / С. Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2003. – 512 с.
14. Серов В.В. Энциклопедический словарь крылатых слов и выражений М.: Локид-Пресс, 2005. — 852 с.
15. Толстой Л. Н. Христианство и патриотизм // Толстой Л. Н. Полное собрание сочинений: в 90 т. М.: Государственное издательство художественной литературы, 1956. Т. 39: Статьи 1893-1898. С. 27-80.
16. Шаронов, А. А. Анализ взглядов на понятия «патриотизм» и «ак-тивность» [Текст] / А. А. Шаронов // Мир науки: интернет-журнал. – 2016. – Т. 4, № 4. – С. 1–10.
17. Шохин, В. К. Аксиология : гуманитарная энциклопедия [Электронный ресурс] / В. К. Шохин, В. Л. Абушенко / Центр гуманитарных технологий, 2010–2016 (последняя ред.: 30.10.2016). – Режим доступа: http://gtmarket.ru/concepts/6894, свободный. – Дата обращения: 14.09.2018.

УДК: 372.851

кандидат педагогических наук, доцент кафедры высшей математики
и методики преподавания математики Панишева Ольга Викторовна
ГОУ ВПО ЛНР «Луганский национальный университет имени Тараса Шевченко» (г. Луганск);
кандидат педагогических наук, доцент кафедры математики, теории
и методики обучения математике Овчинникова Марина Викторовна
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)
Федерального государственного автономного образовательного учреждения
высшего образования «Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» (г. Ялта)

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ГУМАНИТАРНОГО ПОТЕНЦИАЛА ДИСЦИПЛИН МАТЕМАТИЧЕСКОГО ЦИКЛА В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ В ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ

Аннотация. В статье проанализированы некоторые теоретические аспекты гуманитаризации процесса профессиональной подготовки обучающихся в условиях высшего учебного заведения. Кратко характеризуется дополненная пятикомпонентная модель обеспечения гуманитаризации, которая реализуется через эстетический, исторический, прикладной, деятельностный и эмоциональный компоненты. Описываются некоторые приёмы, имеющие эмоциональную окрашенность и позволяющие использовать гуманитарный потенциал на примере дисциплины «Математические методы обработки информации».

Ключевые слова: гуманитаризация, гуманитарный потенциал, мотивация изучения математики, эмоциональный компонент.

Annotation. This article gives an attempt to analyze some of the theoretical aspects of the humanitarization (development and inclusion of the general cultural components in the curriculum) of the students' professional training in terms of higher educational institutions. Also, a brief characteristic of the updated five-component model supporting the process of humanitarization is given. This model is realized through aesthetic, historical, applied, activity and emotional components. Some of the techniques owing emotional colouring and allowing to use the humanitarian potential are described using Mathematical Methods of Information Processing class as an example.

Keywords: humanitarization, humanitarian potential, motivation to study Mathematics, emotional component.

Введение. Одним из основных приоритетных направлений реформирования системы современного образования становится его гуманитаризация. Педагогический словарь определяет гуманитаризацию как специальную систему мер, которые направлены на приоритетное развитие общекультурных компонентов в содержании образования [1]. Системообразующим компонентом в данном случае является цель гуманитаризации – формирование личностной зрелости обучаемых. Этот процесс постоянно находится в центре внимания исследователей в контексте обеспечения личностной ориентации обучения, формирования общекультурных компетенций субъектов учебного процесса и др. Поэтому различные аспекты феномена гуманитаризации изучаются с разных точек зрения, с позиций различных подходов, с учётом требований конкретных дисциплин, как гуманитарных, так и технических. Каждая из изучаемых дисциплин обладает собственным гуманитарным потенциалом, использование которого в преподавании определяется не только искусством преподавателя, его творческой жилкой, но и владением необходимыми методами и приёмами преподавания. Поэтому использование гуманитарного потенциала различных дисциплин становится предметом исследования учёных-педагогов: на материале уроков физики – А. Проказы и В. Ильченко, Л. Клименко, химии – И. Родыгиной, Е. Аршанского, географии – С. Пальчевской, математики – М. Ананьевой, Т. Ивановой, Г. Саранцева, Н. Шкильменской [4] и др.

Учёные разделяют понятия гуманитаризации процесса обучения в целом и гуманитаризации содержания обучения конкретных дисциплин. При этом гуманитаризация изучения математических дисциплин не предусматривает какое-либо сокращение содержания изучаемых тем, снижения уровня научности изложения, нарушения строгости доказательств. Основным инструментом гуманитаризации становится личностная ориентация обучения, направленная на использование возможностей дисциплины в развитии личности обучающегося. В данной статье речь пойдет о различных путях гуманитаризации содержания конкретной учебной дисциплины.

Дисциплина «Математические методы обработки информации» является частью цикла дисциплин профессиональной и практической подготовки обучающихся по направлению 46.04.02 «Документоведение и архивоведение».

Формулировка цели статьи.– показать возможности использования различные составляющие гуманитарного потенциала дисциплины «Математические методы обработки информации».

Изложение основного материала статьи. Гуманитарным потенциалом дисциплины будем считать совокупность возможностей для целостного и гармоничного развития личности обучающихся, формирования целостного мироощущения в рамках лекционных, практических занятий и самостоятельной работы по дисциплине.

В настоящее время в научном мире нет единого мнения о том, как именно должна осуществляться гуманитаризация естественно-математического образования. Мы солидарны с теми учёными, которые считают, что гуманитаризация предполагает внедрение в преподавание общекультурной составляющей, обращение к чувственному опыту обучающихся, «очеловечивание» науки, знакомство с историей возникновения различных математических идей. В модель гуманитаризации содержания математической дисциплины мы, вслед за Н.А. Шкильменской, включаем такие компоненты как эстетический, исторический, прикладной, деятельностный [4], дополнив её эмоциональным компонентом. Рассмотрим на примерах реализацию данной модели в рамках дисциплины «Математические методы обработки информации».

Информация – одно из ключевых понятий курса «Математические методы обработки информации». При знакомстве с видами информации и её свойствами имеется возможность использовать такой содержательный материал, который воздействует на чувства обучающихся, приобщает их к достижениям общечеловеческой культуры, способствует развитию научно-исторической эрудиции [2]. Примером такого материала могут быть разнообразные притчи, которые всегда имеют иносказательный смысл и учат слушателя и читателя жизненной мудрости и ценностям гуманного общества. Притчи могут быть использованы, например, для

иллюстрации такого свойства информации как объективность (субъективность). Приведем пример одной из них.

«На лугу росло множество цветов. Здесь были и белые благоухающие лилии, и гиацинты, и высокие синие ирисы. И маленьким цветочкам тоже нашлось место в траве. Ветер наклонял их, весело колыхал траву и листья, и аромат разносился далеко-далеко!

Над поляной, над цветами, трудились пчёлки. Они собирали сладкий нектар, чтобы подкормить молодняк в улье и запастись едой на долгую холодную зиму.

Сюда-то и прилетела муха. Она недовольно жужжала и оглядывалась.

Одна маленькая пчёлка, оказавшаяся здесь в первый раз, вежливо спросила муху:

– Не знаете ли Вы, где здесь белые лилии? Муха насупилась:

– Не видела я здесь никаких лилий!

– Как! – воскликнула пчёлка.

– Но мне говорили, что на этом лугу должны быть лилии!

Цветов я тут не видела, – пробурчала муха. – А вот недалеко, за лугом, есть одна канава. Вода там восхитительно грязная, а рядом столько пустых консервных банок!

Тут к ним подлетела пчёлка постарше, державшая в лапках собранный нектар. Узнав, в чём дело, она сказала:

– Правда, я никогда не замечала, что за лугом есть канава, но я столько могу рассказать о здешних цветах!».

Этой же цели служат и цитаты известных людей. Например, высказывание немецкого философа Э. Канта: «Один, глядя в лужу, видит в ней грязь, а другой – отражающиеся в ней звезды» прекрасно подходит для иллюстрации свойства субъективности (объективности) информации.

Для тренировочных упражнений с целью усвоения различных свойств информации возможно предлагать студентам задания, в которых используются цитаты из стихотворений известных отечественных поэтов, популярных песен, сюжеты литературных произведений. При выполнении этих заданий параллельно с усвоением специальных математических знаний происходит повторение и актуализация гуманитарных знаний, что является одним из содержательных смыслов явления гуманитаризации [3].

Например, при анализе сюжета произведения «Дети капитана Гранта» убеждаемся в том, что информация в найденной записке была неполной. Отсутствие свойства полноты и точности информации ярко прослеживается в песне «Неудачное свидание». Герои «Сказки о царе Салтане» А. Пушкина ткачиха с поварихой и сватьей бабой Бабарихой нарушили такое свойство информации как достоверность, с недостоверной информацией встречаемся и в произведении К. Чуковского «Путаница». Сюжет одного из выпусков «Ералаша», в котором мальчик пытается помочь водителю, ремонтирующему автомобиль, и на вопрос о том, что же у того сломалось, отвечает «машина», иллюстрирует свойство полезности (бесполезности) информации. Задания такого типа включены в сборник заданий по дисциплине и очень оживляют практические занятия. В таких заданиях чётко прослеживается реализация межпредметных связей рассматриваемой дисциплины с детской художественной литературой.

Обучающиеся специальности «Документоведение и архивоведение» лишены возможности систематического знакомства с историей математики, поэтому приоритетным направлением гуманитаризации может стать обогащение содержания изучаемой дисциплины специально подобранными примерами из истории науки, а так же составление заданий исторического характера. По общепризнанному мнению ученых, «исторические сведения способствуют лучшему пониманию и усвоению предмета, расширению кругозора обучающихся» [5]. Так, ведя речь о действиях с информацией, в частности, о её кодировании, преподаватель может сообщить различные интересные и занимательные сведения из истории. Впечатляет обучающихся пример необычного способа шифрования (кодирования): сообщение, которое нужно было передать тайно, писалось на голове наголо остриженного гонца специальными чернилами, затем дожидались, пока волосы у него отрастут и только потом отправляли гонца по нужному адресу.

Способы записи математических понятий, например, уравнений, разными учеными древности, могут стать настоящей шифровкой для современников. Так, студентам сообщается, как обозначали числа, переменные и знаки действий в различные исторические периоды в разных странах, а затем предлагается прочитать выражение, записанное этим языком, «перевести» современную запись уравнения на язык, к примеру, индийской математики. Например, задание может быть таким: индийский математик Брахмагупта уравнение $3x^2 + 10x - 8 = x^2 + 1$ записал бы так:

йа	*ва*	3	*йа*	10	*ру*	8
йа	*ва*	1	*йа*	0	*ру*	1

где *йа* – означает неизвестное, *ва* – его квадрат, *ру* – свободный член, точка над числом означает его вычитание. Как записал бы он уравнение $7x - 3 = 2x^2 + 3x + 5$?

После выполнения задания проводится анализ того, с каким типом кодов (подстановочным или перестановочным) мы имели дело, и предлагается подобрать задания на использование таких кодов из детских журналов.

Задания такого типа не только расширяют общий кругозор обучающихся, но и повышают его научно-историческую эрудицию.

Одним из известных способов кодирования информации можно назвать пиктограммы, которые до сих пор встречаются в жизнедеятельности современного человека. В качестве домашнего индивидуального задания обучающимся предлагается подобрать пиктограммы, которые используются в следующих отраслях:

а) здравоохранение;

б) образование;

в) транспорт, дорожное движение;

г) кулинария, продукты;

д) книгоиздание;

е) посуда;

ж) бытовая техника;

з) погода;

и) сельское хозяйство;

к) картография;
л) легкая промышленность;
м) строительство.

Можно предложить проанализировать изменение какой-либо пиктограммы в соответствии со временем. Например, как изменялись пиктограммы на дорожных знаках, логотипы автомобилей за последние 50 лет и т.д.

Такие задания иллюстрируют связь изучаемого материала с практической деятельностью человека и потому может рассматриваться наряду с другими как составная часть прикладной составляющей модели гуманитаризации.

Среди заданий на изучение и закрепление свойств информации предлагаются и такие, которые прямо или косвенно связаны с будущей профессиональной деятельностью обучающихся. Например, студентам предлагается упорядочить представленные источники информации по свойствам:

а) краткости;
б) достоверности;
в) объективности;
г) точности.

Среди источников называются: газета, учебник математики, учебник истории; блог, слухи, энциклопедия, справочник, словарь, журнал, монография, научно-популярное издание, архивная справка.

Один из навыков, которым должны овладеть обучающиеся в процессе изучения данной дисциплины, является навык работы с таблицами, графиками и диаграммами. Для формирования этого навыка студентам предлагаются разнообразные задания, в которых необходимо систематизировать приведенную информацию в виде таблицы, построить диаграммы и пр. Сама информация должна подбираться с учётом профессиональной направленности обучающихся. Так, обучающимся специальности «документоведение и архивоведение» мы предлагаем систематизировать информацию о посещении музеев мира и о фондах этих музеев.

Одним из компонентов гуманитарного потенциала математики является эстетический. Его реализация в рамках данной дисциплины больше всего возможна при работе с таблицами, графиками и диаграммами и при решении математических задач. В первом случае имеем дело с внешней эстетикой, обращая внимание на красоту построений, графиков, диаграмм, сочетание цветов в диаграммах и пр. Во втором случае демонстрируем внутреннюю красоту математики – красоту формул, методов. Здесь стимулируем решение одной задачи несколькими способами с последующим выбором наиболее красивого решения. При работе с формулами в табличном процессоре так же показываются разные способы вычисления результата по заданной формуле, и выбирается наименее трудоёмкий.

В качестве практических заданий в теме «Информация»мы предлагаем такие:

1. Имеется информация из различных источников об одном и том же явлении – электричестве. Какая из них более краткая? Более доступная?

а) Электрический ток представляет собой направленное движение отрицательно заряженных элементарных частиц – электронов – от одного полюса замкнутой электрической цепи к другому.

б) В батарейке есть много частичек, невидимых, но у каждой из них есть сила. И чем больше частичек, тем более сильны они вместе. Называются они электроны. Их очень много в батарейке и они очень хотят выбраться на свободу. Бегать эти электроны могут только от одной клеммы батарейки к другой. Электроны могут легко бегать только по проводам, но когда им на пути встречается лампочка, или моторчик, то им бежать труднее и чтобы добежать они начинают отдавать часть своей силы. В результате мы видим свет от лампочки и моторчик у нас крутится. Чем дольше у нас будет гореть лампочка, или крутиться вентилятор от батарейки, тем больше электрончиков потеряет силу, и батарейка будет разряжаться. А если электронам бежать некуда, то они никуда не бегут и силу свою не теряют. Чтобы снова запустить электроны в батарейку, мы её заряжаем и тогда можно будет опять подключать лампочку и вентилятор.

2. В конце некоторых публикаций в газетах или журналах можно увидеть приписку: «Редакция может не разделять точку зрения автора». Какое свойство содержащейся в газете информации неявно подтверждается этой припиской?

3. Представьте информацию в более простой форме: «Данные, приведенные в отчёте, свидетельствуют о том, что тендерные закупки являются необходимым условием развития региона».

4. Каким свойством обладает или не обладает информация из произведения К. Чуковского «Путаница»:

А лисички
Взяли спички,
К морю синему пошли,
Море синее зажгли.

5. Каким свойством не обладала информация, изложенная в найденной в бутылке записке («Дети капитана Гранта»)?

6. Какое свойство информации изменили ткачиха с поварихой и сватья баба Бабариха в «Сказке о царе Салтане», что в результате привело к изгнанию цариці с ребенком из дворца?

Выводы. Проблема гуманитаризации образования является актуальной и требующей постоянного исследования. Гуманитаризация в образовании рассматривается учёными с двух позиций: как системный процесс, направленный на изменения личности обучающихся, и как изменения в содержательной линии обучения за счёт применения различных приёмов и средств, позволяющих использовать гуманитарный потенциал каждой из дисциплин.

В преподавании различных дисциплин, в том числе, дисциплин естественно-математического цикла, для обеспечения гуманитаризации содержания дисциплины гуманитарный потенциал может быть усилен с помощью использования притч, сюжетов произведений художественной литературы, специально подобранного материала общекультурной и профессиональной направленности для работы с таблицами и диаграммами, использования заданий исторического характера, персонификации содержания дисциплины.

Литература:

1. Гуманитаризация образования // Педагогический словарь : [Электронный ресурс]. – Режим доступа https://pedagogical_dictionary.academic.ru/865/Гуманитаризация_образования.

2. Елленберг Джордан. Як ніколи не помилятися. Сила математичного мислення. – К.: Наш формат, 2018. – 408 с.
3. Родигіна І.В. Гуманізація і гуманітаризація природничо-наукової освіти школярів: Автореф. дис…канд. пед.наук. 13.00.01 – Луганський національний пед.ун-т ім.. Шевченка, Луганськ, 2000. – 20 с.
4. Шкильменская Н.А. Гуманитарный потенциал курса алгебры и начал анализа профильной школы. Модель, принципы и особенности реализации: монография. – Архангельск: Поморский университет. – 2007.
5. Штейнгауз Г. Математический калейдоскоп. – М.: Наука. Главная редакция физико-математической литературы, 1981. – 160 с.

Педагогика

УДК 372.2.01
магистрантка III курса Привалова Ольга Алексеевна
Нижегородский государственный университет имени К. Минина (г. Нижний Новгород)

ТЕАТРАЛИЗОВННАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ КОРРЕЦИИ НАРУШЕНИЙ СВЯЗНОЙ РЕЧИ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Аннотация. В статье показана актуальность использования театрализованной деятельности в процессе логопедической коррекции нарушений связной речи дошкольников с общим недоразвитием речи. Представлены результаты экспериментального изучения особенностей связной речи у дошкольников с ОНР по сравнению с группой детей с нормативным речевым развитием. В качестве эффективного технологического ресурса коррекции нарушений связной речи определена театрализованная деятельность.
Ключевые слова: театрализованная деятельность, логопедическая коррекция, дошкольники, общее недоразвитие речи, связная речь.
Annotation. The article shows the relevance of the use of theatrical activity in the process of speech therapy correction of disorders of coherent speech of preschool children with General underdevelopment of speech. The results of an experimental study of the features of coherent speech in preschool children with ONR compared with a group of children with normative speech development are presented. As an effective technological resource for correction of connected speech disorders, theatrical activity is defined.
Keywords: theatrical activity, speech therapy correction, preschoolers, General underdevelopment of speech, coherent speech.

Введение. В рамках дошкольного образовательного учреждения у детей развивают различные наклонности и способности, при этом особо внимание уделяется способности владеть речью. Именно поэтому основу всей системы воспитания в детском саду составляет систематическое обучение речи, а также методическое развитие речи и языка. Развитие связной речь происходит как бы параллельно с умственным развитием детей, развитием их мышления, восприятия, наблюдательности. Более того, можно говорить о взаимозависимости все вышеперечисленных процессов. Дело в том, что для того, чтобы ребенок мог хорошо и связно рассказывать о чем-нибудь, необходимо чтобы он имел ясное представление об объекте рассказа, умел анализировать, отбирать основные свойства и качества, а также устанавливать причинно-следственные, временные и другие отношения между предметами и явлениями.

Изложение основного материала статьи. Дети, как правило, прежде переходят к связному предложению в рассказах, которые имеют спокойный и повествовательный характер. В процессе передачи событий, которые вызывают яркие эмоциональные переживания, дети дольше задерживаются на ситуативно-экспрессивном изложении. Все это в целом ведет к тому, что в старшем дошкольном возрасте связная речь достигает довольно высокого уровня развития. Дети более точно начинают отвечать на вопросы, при этом их ответы могут быть краткими или развернутыми.

В старшем дошкольном возрасте у детей развивается умение оценивать высказывание и ответы товарищей, дополнять их или исправлять [1]. На 6-ом году жизни ребенок может довольно последовательно и четко составить описательный и сюжетный рассказы на предложенную тему. Вместе с тем, дети все также нуждаются в предшествующем образце воспитателя. Более того, авторы отмечают, что у детей этой возрастной группы умение передавать в рассказе свое эмоциональное отношение к описываемым предметам или явлениям развито недостаточно.

Значительные сложности в овладении навыками связной речи наблюдаются у дошкольников с общим недоразвитием речи (ОНР). У дошкольников ограничены представления об окружающем мире, отмечаются бедный словарный запас, грамматически неправильно оформлена речь. Отмечается недостаточная сформированность произносительной и семантической сторон речи. Обнаруживаются трудности в отборе лексических средств, в способах выражения, лексико-грамматическом структурировании, в реализации замысла высказываний, в нарушении связности, последовательности изложения, в построении, удержании в памяти программ внутренней речи [2].

В настоящее время, применение здоровьесберегающих технологий, становится перспективным средством коррекционно-развивающей работы с детьми с ОНР. Одним из эффективных средств коррекции нарушений связной монологической и диалогической речи дошкольников с ОНР служит театрализованная деятельность. Коррекционный процесс нарушений связной речи дошкольников с ОНР будет проходить успешнее, если будет организованна систематическая работа с использованием театрализованной деятельности посредством принципа концентрического наращивания материала по всем изучаемым лексическим темам.

Принимая участие в театрализованных играх, дошкольники отвечают на вопросы кукол, выполняют их просьбы, дают советы, входят в образ, перевоплощаются в него, живут его жизнью. Поэтому, наряду со словесным творчеством драматизация или театральная постановка, представляет самый частый и распространенный вид детского творчества. Это словесное творчество является нужным и понятным самим дошкольникам. Как наиболее распространенный вид детского творчества, именно театрализованная игра, которая основан на действии, совершаемом самим ребенком, наиболее близко, действенно и непосредственно связывает художественное творчество с личными переживаниями.

Для диагностики состояния связной речи дошкольников с ОНР III уровня и дошкольников с нормой речевого развития, нами было проведено экспериментальное исследование на базе МАДОУ «Детский сад №35» г.Нижнего Новгорода. В исследовании приняли участие 40 дошкольников с ОНР III уровня, а также 40 дошкольников с нормой речевого развития. Для диагностики нами была использована комплексная программа выявления состояния связной речи Воробьевой В.К. [2]. Программа изучения состояния связной речи Воробьевой В.К. позволяет получить более полное представление о состоянии связной речи у дошкольников с ОНР с опорой на принцип динамического системно-структурного подхода, который наиболее полно отвечает современным представлениям о связной речи как о поэтапно формирующейся в ходе обучения, развития детей речемыслительной деятельности.

По итогам констатирующего эксперимента можно сделать вывод о наличии низкого уровня развития логичности и последовательности связной речи у дошкольников с ОНР III уровня по сравнению с дошкольниками с нормой речевого развития. Старшим дошкольникам с ОНР III уровня необходима логопедическая коррекция нарушений связной речи средствами театрализованной деятельности.

На основе теоретического анализа исследуемой проблемы и результатов констатирующего эксперимента, которые показали преобладание низкого уровня развития связной речи у дошкольников с ОНР III уровня, была разработана программа формирующего эксперимента.

Программа состоит из трех этапов:

I этап (сентябрь – октябрь) – диагностика развития связной речи; развитие диалогической и монологической речи; составление простых предложений по вопросам.

II этап (ноябрь – февраль) – развитие диалогического общения: умение слушать, отвечать на вопросы, инициативно высказываться. Вовлекать в игровое и речевое взаимодействие с ровесниками.

III этап (март – май) – развитие самостоятельной связной речи детей: совершенствование навыка связного, последовательного, выразительного пересказа литературных произведений, умению передавать диалог действующих лиц; контрольный эксперимент.

На формирующем этапе исследования нами была проведена комплексная работа по коррекции связной речи у дошкольников с ОНР с использованием элементов театрализованной деятельности, которые оказывают положительное влияние на развитие связной речи, у дошкольников наблюдается значительное повышение речевой активности, коммуникативной направленности речи, усвоение способов невербального общения: овладение мимикой, жестами, использование их в практике общения.

В формирующем эксперименте приняли участие 20 дошкольников с ОНР III уровня, занятия с которыми проводились по разработанной программе посредством театрализованной деятельности и 20 дошкольников с ОНР III уровня, которые занимались по традиционной программе.

Элементы театрализованной деятельности нами были использованы на всех видах логопедических занятий, и в ходе режимных моментов. Главной целью использования элементов театрализованной деятельности на логопедических занятиях было создание оптимальных условий для коррекции речевых нарушений у дошкольников с ОНР III уровня и развитие мотивации на устранение собственных речевых дефектов.

Успех коррекционной работы логопедической работы с дошкольниками зависит от взаимосвязи в работе логопеда и воспитателя. Совместная коррекционно-логопедическая работа логопеда и воспитателя осуществляется следующим образом [3]:

1. Логопед формирует у дошкольников с ОНР III уровня первичные речевые навыки.
2. Воспитатель закрепляет сформированные навыки.

В своей работе воспитатель руководствуется дидактическими принципами: системности, доступности, наглядности, последовательности.

Совместно воспитатель и логопед оформляют родительский уголок с рекомендациями для родителей по изучению определенной лексической темы, то есть показывают, как по этой теме они могут в домашних условиях самостоятельно пополнить словарный запас, провести дидактические игры, сделать аппликации, составить рассказ [4].

Одним из важных условий правильной организации коррекционной работы явился факт учета особенностей психического здоровья дошкольников. В связи с этим, при планировании занятий, логопедом были учтены объем и характер материала, необходимость чередования относительно сложных и легких заданий, а также смена видов деятельности детей в процессе занятия [5].

Всего было проведено 12 занятий, они проходили в дневное время. Занятия проводились группой. Длительность одного занятия составляла - 25 мин. Занятия проводились 1 раз в неделю.

В коррекционной работе нами были использованы игры и упражнения на развитие правильной артикуляции, развитие дыхания и свободы речевого аппарата, четкой дикции, разнообразной интонации. Каждое занятие начиналось с артикуляционной гимнастики, которая воплощалась в театральной форме: «Покажите, как волк скалит зубы», «Как облизывается кошечка», «Как тянет свой хобот слонёнок», «Как хомячок надувает щёчки».

Большое внимание на логопедических занятиях отводится упражнениям на развитие дыхания, формированию длительного вдоха, целенаправленной воздушной струи. Здесь не обходится без театрализованной игры: «Дети, вы добрый ветерок, который спасёт колобка от медведя». Были также использованы упражнения для развития у дошкольников мимики, жестов с элементами пантомимы. Очень важно было научить дошкольников передавать страх, радость, удивление.

В ходе формирующего эксперимента нами была проведена целенаправленная обучающая работа, во время которой дошкольники с ОНР III уровня занимались с большим интересом, старались быть активными.

После проведения формирующего эксперимента, нами был проведён контрольный эксперимент. На контрольном этапе исследования по методике «Выявление состояния связной речи» (В.К. Воробьевой), было выявлено, что в экспериментальной группе у большинства дошкольников с ОНР III уровня наблюдается средний уровень развития связной речи.

На контрольном этапе у 72,5% дошкольников с ОНР III уровня экспериментальной группы наблюдается средний уровень развития связной речи, у 27,5% дошкольников с ОНР III уровня экспериментальной группы наблюдается уровень развития связной речи ниже среднего. 40% дошкольников с ОНР III уровня экспериментальной группы после проведения программы формирующего эксперимента показали высокий уровень умения составлять предложения по подробному пересказу текста, у 40% дошкольников с ОНР III

уровня экспериментальной группы наблюдается средний уровень умения составлять предложения по подробному пересказу текста 20% дошкольников с ОНР III уровня экспериментальной группы показали уровень ниже среднего.

На контрольном этапе у 95% дошкольников с ОНР III уровня экспериментальной группы наблюдается средний уровень умения составить рассказ по сюжетным картинкам, 5% дошкольников с ОНР III уровня экспериментальной группы показали уровень ниже среднего.

Выводы. На формирующем этапе исследования была разработана и апробирована программа логопедической работы по коррекции связной речи у дошкольников с ОНР с использованием элементов театрализованной деятельности. В ходе формирующего эксперимента строилась коррекционная работа с детьми экспериментальной группы. Для коррекции связной речи у дошкольников с ОНР использовались логопедические занятия. Всего было проведено 14 занятий для детей старшего дошкольного возраста с ОНР, они проходили в дневное время. Занятия проводились группой. В логопедические занятия были включены элементы театрализованной деятельности, направленные на развитие связной речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР. На контрольном этапе исследования по методике «Выявление состояния связной речи» (В.К. Воробьевой), было выявлено, что в экспериментальной группе у большинства детей наблюдается средний уровень развития связной речи.

Таким образом, проведение комплекса логопедических занятий положительно сказалось на успешности выполнения данных заданий: большинство детей экспериментальной группы показали средний уровень. Следовательно, коррекционная работа по развитию связной речи у детей с ОНР оказалась эффективной.

Литература:

1. Ахутина, Т.В. Порождение речи. Нейролингвистический анализ синтаксиса / Т. В. Ахутина. М.: МПСИ, 2012. – 248 с.
2. Воробьева, В.К.Методика развития связной речи у детей с системным недоразвитием речи / В. К. Воробьева. М.: Сфера, 2009. – 324 с.
3. Выготский Л.С. Детская речь / Л.С. Выготский. М.: Педагогика, 2006. — 420 с.
4. Жукова Н. С., Мастюкова, Е. М., Филичева Т. Б. Логопедия. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников / Н. С. Жукова, Е. М. Мастюкова, Т. Б. Филичева. – Екатеринбург: АРД ЛТД, 1998. – 320 с.
5. Нищева, Н.В. Современная система коррекционной работы в логопедической группе для детей с общим недоразвитием речи (с 3 до 7 лет) / Н.В. Нищева. СПб.: Детство-Пресс, 2013. 624 с.

Педагогика

УДК: 371

кандидат педагогических наук, доцент Романова Галина Александровна
Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
Московской области «Академия социального управления» (г. Москва);
кандидат педагогических наук Штанько Ирина Вениаминовна
Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
Московской области «Академия социального управления» (г. Москва)

ПОВЫШЕНИЕ УРОВНЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ПЕДАГОГОВ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ОБЛАСТИ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ ОВЗ

Аннотация. В статье раскрываются проблемы работы современного педагога дополнительного образования с детьми, имеющими ограниченные особенности здоровья. На основе выявленных профессиональных запросов в этой области представляется программа повышения квалификации и реализация модуля «Работа с детьми ОВЗ в системе дополнительного образования детей». Подробно представлена технология разработки адаптивной дополнительной программы на основе персональных характеристик детей разных возрастов с различными нарушениями.

Ключевые слова: дети с ОВЗ; «доступная среда»; программа повышения квалификации; интерактивные практические задания; воркшоп; адаптированная дополнительная общеразвивающая программа; научно-методическая деятельность.

Annotation. The article reveals the problems of the modern teacher of additional education with children of ovz. On the basis of the identified professional needs in this area, the program of training and implementation of the module «work with children in the system of additional education of children.» The technology of development of an adaptive additional program based on the personal characteristics of children of different ages with various disabilities is presented in detail.

Keywords: children with disabilities, «accessible environment; training program; interactive practical tasks; workshop; adapted additional General development program; scientific and methodological activities.

Введение. Проблема интеграции детей с ОВЗ (ограниченными возможностями здоровья) в социокультурное пространство современного детства в последнее время является все более актуальной, государственные указы и нормативные документы включают в себя вопросы организации «доступной среды». Изменения, которые стремительно происходят в современной России, касаются всех сфер жизнедеятельности общества, соответственно они напрямую затрагивают и все уровни образования. Важным и приоритетным направлением усовершенствования современного дополнительного образования выступает инклюзивное образование.

В соответствии с требованиями к организации образовательного процесса в образовательных организациях рекомендуется создание специальных условий для получения образования инвалидами и лицами с ограниченными возможностями здоровья. Образование сегодня должно быть доступно каждому независимо от состояния физического или умственного здоровья.

Изложение основного материала статьи. Бесспорно, создание безбарьерной среды жизнедеятельности для проживания, транспортировки, образования, медицинского обслуживания является архиважной для вхождения детей с ОВЗ в общество.

Несмотря на активное рассмотрение этих вопросов в СМИ, на телевидении, постоянное освещение вопросов организации медицинского обслуживания, реабилитации, обучения детей с ОВЗ, не менее важной проблемой является разработка образовательно-воспитательных технологий работы с такими детьми и обучение педагогов в их использовании [3].

Работая в системе повышения квалификации педагогов дополнительного образования, мы все чаще встречаемся с запросами о специальной подготовке педагогов, работающих с детьми с ОВЗ. Из запросов мы выделили следующие, наиболее часто встречающиеся:

- с какими нарушениями детей с ОВЗ педагог дополнительного образования имеет право работать?
- сколько детей с ОВЗ может находиться в одной группе с другими обучающимися?
- как выявить интересы и потребности детей с ОВЗ в той или иной деятельности с учетом различных нарушений здоровья?
- как разработать адаптированную программу той или иной направленности для обучающихся с ОВЗ?
- как технологически строить процесс обучения и воспитания с детьми с ОВЗ различного возраста?
- как взаимодействовать с родителями таких детей и на какие темы педагог дополнительного образования имеет право давать им консультации?
- кто из узких специалистов должен помогать педагогу в работе с такими детьми?

С учетом этих запросов кафедра дополнительного образования и сопровождения детства ГБОУ ВО МО Академии социального управления разработала программу повышения квалификации «Деятельность педагога дополнительного образования в условиях стандартизации», в которую был включен модуль «Особенности работы педагога дополнительного образования с детьми с ОВЗ», реализуемый совместно с профессионалами кафедры коррекционной педагогики.

Обучение по данному модулю помогает педагогам дополнительного образования расширить представления о создании педагогических условий для обучения, развития и воспитания обучающихся с ОВЗ, получить рекомендации по составлению адаптированных дополнительных общеразвивающих программ, о специфике составления индивидуальных планов и индивидуальных образовательных маршрутов обучения и развития, особенностям изучения личности и педагогического сопровождения развития детей с ОВЗ в условиях дополнительного образования, а также освоить технологии социальной адаптации обучающихся с ОВЗ в коллективе и включение их в социокультурную среду образовательной организации; способствует в целом развитию социокультурной компетентности обучающихся в условиях инклюзивной образовательной среды [4].

Особое место в программе занимает освещение педагогических технологий, специфических методов и способов подачи информации, форм выполнения заданий (в том числе творческих), способов представления результатов в обучения детей с ОВЗ.

Интерактивные практические задания для педагогов в программе повышения квалификации связаны с разработкой индивидуальных маршрутов сопровождения обучающихся с учетом различных направленностей дополнительного образования детей на основе предпочтений и приоритетов детей с ОВЗ.

Необходимо отметить, что такие темы, как изучение особенностей, предпочтений и мотиваций детей с ОВЗ в области дополнительного образования, вызывают живой интерес у педагогов, т.к. они напрямую связаны с ранней профилизацией обучающихся [1; 2]. И это объяснимо, т.к. дети данной категории достаточно рано начинают осознавать свои особенности и ищут место, которое они будут занимать в социокультурном пространстве в будущем. В связи с этим разработка адаптированных программ должна иметь предпрофессиональную направленность и давать возможность учащимся увидеть широкий спектр профессий, в которых могут быть использованы знания и полученные навыки в будущем.

Следовательно, разрабатываемая адаптированная программа должна не только развивать, корректировать и реабилитировать детей с ОВЗ, но и закладывать информацию и изначальные навыки, спроецированные на будущую профессию.

На курсах повышения квалификации мы используем интерактивные технологии по моделированию таких программ. Работа в малых группах с разной направленностью дополнительных общеразвивающих программ, а также с учетом различных нарушений детей с ОВЗ, дает возможность более глубоко обсудить специфику составления индивидуальных планов, подбора тем, практических технических и творческих упражнений и заданий для обучающихся, а также отбору конкретных приемов и методов подачи учебного материала.

С этой целью мы не только погружаем слушателей в лекционный материал, связанный с решением вышеуказанных задач, но и даем им аналитические и проблемные задания, основанные на изучении собственного опыта и имеющегося собственного методического материала.

Необходимо отметить, что для выполнения группового задания по моделированию программ слушателям дается предварительная самостоятельная работа по составлению характеристики обучающегося или обучающихся по определенной схеме, рекомендованной специалистами с кафедры коррекционной педагогики. В данной характеристике делаются акценты на следующем:

- уровень общего развития;
- краткая характеристика нарушений;
- уровень социально-бытовых знаний и представлений об окружающем мире;
- сформированность навыков самообслуживания;
- словарный запас;
- умение поддерживать речевой контакт;
- общая осведомленность ребенка о себе;
- взаимоотношение обучающегося с коллективом сверстников;
- отношение сверстников к данному ребенку;
- интересы и увлечения в области выбранного направления;
- возможности ребенка, на которые можно опираться в педагогической работе.

Еще одно предварительное задание ставит перед слушателями задачи по анализу собственной существующей дополнительной общеразвивающей программы с целью выделения тематики, содержания и методов, которые будут наиболее адекватными для работы с обучающимся детьми, и отразить это в таблице:

№	Разделы, темы программы	Методы и приемы подачи материала	Методы и приемы сопровождения в выполнении практических (творческих) заданий	Результаты (творческие продукты) деятельности обучающихся

Приведем пример плана проведения воркшопа (интерактивной мастерской) для работы подгруппы, разрабатывающей адаптированную программу художественной направленности по изобразительному искусству.

1. Презентация примерной характеристики обучающихся детей с ОВЗ в детском творческом объединении. Анализ собственной программы (презентация составленной таблицы).
2. Обсуждение презентаций и дифференциация по мини-подгруппам в соответствии с возрастной категорией и особенностями нарушений детей с ОВЗ.
3. Составление и моделирование адаптированной дополнительной общеразвивающей программы на основе индивидуальных планов.
4. Презентация разработанных программ по дифференцированным направлениям (возрастная категория, особенность нарушений).

Анализ применения данной интерактивной формы позволяет построить нам учебный процесс как на личном опыте педагогов, так и на знаниях и мнениях самих членов воркшопа и достичь результатов каждому участнику. А результатом в данном случае будет разработанная мини-подгруппой универсальная дополнительная адаптированная программа. Особую ценность имеют методические разработки педагогов на следующие темы:

1. Технология разработки индивидуального образовательного маршрута [5].
2. Разработка адаптивных и адаптированных программ дополнительного образования различных направленностей.
3. Использование методов арт-терапии в педагогическом сопровождении детей с ОВЗ.
4. Формы и методы организации работы с родителя в области сопровождения развития детей с ОВЗ.
5. Технология разработки индивидуального творческого (технического, научного и.т.д.) проекта с детьми с ОВЗ.
6. Профориентация подростков с ОВЗ.

Данные проблемы находят свои решения в исследовательской деятельности слушателей курсов повышения квалификации и переподготовки, становятся научно-методическими темами академических площадок кафедры дополнительного образования и сопровождения детства, кафедры воспитательных систем ГБОУ ВО МО «Академия социального управления» и не раз освещались в научных публикациях [4; 5].

Выводы. Необходимо отметить, что эмпирический опыт педагогов дополнительного образования в области технологий работы с детьми с ОВЗ достаточно широк, но требует коррекции, специального научно-методического сопровождения. Сегодня особую актуальность приобретает проблема формирования готовности педагога дополнительного образования к образовательной деятельности в условиях инклюзии, что обусловлено острой необходимостью развития умения решать новые типы задач, умения адекватно действовать в ситуации неопределенности и новизны, проявляя инициативу и творчество.

Таким образом, проблема включения детей и подростков с ОВЗ в пространство дополнительного образования на современном этапе продолжает оставаться серьезной психолого-педагогической проблемой, что требует дальнейшей научно-методической разработки содержания специальных программ повышения квалификации педагогов дополнительного образования, работающих в условиях инклюзии.

Литература:

1. Кравчук, А.А. Профессиональная ориентация обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в учреждениях дополнительного образования / А.А.Кравчук, Г.А.Романова // Проблемы современного педагогического образования. Сер.: Педагогика и психология. Сб. научных трудов. Ялта: РИО ГПА, 2018. Вып. 59. Ч. II. С. 111-114.
2. Лопачева К.М., Романова Г.А., Штанько И.В. Индивидуальная траектория развития как фактор социализации личности в условиях инклюзивного дополнительного образования // Проблемы современного педагогического образования. Сер.: Педагогика и психология. Сборник научных трудов. Ялта: РИО ГПА, 2017. Вып. 54 Ч. VI. С. 146– 152.
3. Романова Г.А., Немова Ю.Ю. О готовности педагога к работе в условиях инклюзии // Обучение истории и обществознанию детей с ограниченными возможностями здоровья: материалы Международной научно-практической конференции. Орехово-Зуево, 2017. С. 77-85.
4. Романова Г.А. О модели развития социокультурной компетентности студентов в условиях инклюзивной образовательной // Проблемы современного педагогического образования. Сер.: Педагогика и психология. Сб. статей: Ялта: РИО ГПА, 2016. Вып. 53. Ч. 4. С. 180–187.
5. Штанько И.В. Индивидуальная траектория художественного развития ребенка в организации инклюзивного дополнительного образования // Социально-педагогическое сопровождение инклюзивного образования: Сб. материалов Международной научно-практической конференции. Орехово-Зуево: МГОГИ, 2015. С. 284 – 292.

УДК:378.14

кандидат педагогических наук, доцент Романова Мария Никифоровна
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Северо-Восточный федеральный университет имени М. К. Аммосова» (г. Якутск);
студентка Потапова Ирина Николаевна
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Северо-Восточный федеральный университет имени М. К. Аммосова» (г. Якутск)

ОРГАНИЗАЦИЯ КРУЖКОВОЙ РАБОТЫ БУДУЩИМИ УЧИТЕЛЯМИ ТЕХНОЛОГИИ

Аннотация. В статье раскрываются результаты исследования по проблеме формирования профессиональных компетенций у будущих учителей технологии. Одной из эффективных форм подготовки учителей является педагогическая практика, в рамках которой студенты могут организовать кружковую работу по декоративно-прикладному искусству. Студенты во время практики выполняют все функции, присущие учителю технологии, среди которых организация внеурочной деятельности учащихся является одной из ведущих.

Ключевые слова: педагогическая практика, учитель технологии, кружковая работа, профессиональная компетентность.

Annotation. The article reveals the results of research on the problem of formation of professional competences of future teachers of technology. One of the most effective forms of teacher training is pedagogical practice, in which students can organize a circle work on arts and crafts. Students during the practice perform all the functions inherent in the teacher technology, among which the organization of extracurricular activities of students is one of the leading.

Keywords: pedagogical practice, technology teacher, group work, professional competence.

Введение. Повышение уровня профессиональной подготовленности будущих учителей, в том числе будущих учителей технологии, формирование их как субъектов профессиональной деятельности является одной из актуальных проблем педагогической науки и практики.

Для будущего учителя элементы профессиональной деятельности должны проявляться в реальной практике уже в стенах ВУЗа, хотя бы на элементарном уровне. И чем раньше будущий специалист начнет применять получаемые знания, тем больше у него возможностей для совершенствования, повышения уровня своей профессиональной готовности, квалификации, для овладения педагогическим мастерством [3].

Важным условием формирования профессиональных компетенций у будущих учителей является педагогическая практика, главная цель которой заключается в овладении студентами основными функциями педагогической деятельности учителя и формирование у них профессиональных черт личности учителя [2].

Изложение основного материала статьи. Т. И. Петрухина рассматривает профессиональные качества учителя технологии в соответствии с профессиональными требованиями и стандартами, предъявляемыми к этой профессии: наличие увлеченности своим трудом, стремление к самосовершенствованию, деликатность, наличие такта, наличие наблюдательности, воображения, аккуратности, наличие профессиональной направленности внимания, профессиональная компетентность, работоспособность [4].

В соответствии с ФГОС по направлению подготовки 44.03.01. Педагогическое образование профиль - технология раздел основной образовательной программы бакалавриата «Учебная и производственная практики» является обязательным и представляет собой вид учебных занятий, непосредственно ориентированных на профессионально-практическую подготовку обучающихся. Практики закрепляют знания и умения, приобретаемые обучающимися в результате освоения теоретических курсов, вырабатывают практические навыки и способствуют комплексному формированию общекультурных (универсальных) и профессиональных компетенций обучающихся. Содержание всех видов практики, порядок их прохождения и формы отчетности определяются программами практики, которые разрабатываются вузом на основе примерной программы практики, рекомендуемой УМО по специальностям педагогического образования.

Срок освоения практики по образовательной программе 44.03.01. Педагогическое образование профиль «Технология» при очной форме обучения составляет на третьем курсе - 8 недель, четвертом - 12 недель. В процессе организации педагогической практики студенты определяются со школой, в которой они будут проходить практику. У них есть возможность практиковаться в районных и городских школах. В базовые школы направляется группа практикантов, где их распределяют по учителям технологии.

Производственная (педагогическая) практика проводится на следующих базах:

- средние общеобразовательные школы г. Якутска и улусов РС (Я);
- центры дополнительного образования г. Якутска и улусов РС (Я);
- средние специальные учебные заведения – Намский педагогический колледж технологии и предпринимательства им. И.Е. Винокурова;
- МОБУ дополнительное образование детей «Центр технического творчества» городского округа «г. Якутск»;
- учебно-научная лаборатория прогрессивных технологий дизайна и декоративно-прикладного искусства при кафедре технологии ПИ СВФУ на базе в с. Бердигестях Горного улуса.

Практика обеспечивает практическое закрепление теоретических знаний, знаний и навыков студентов, способствует приобретению практического опыта в сфере будущей профессиональной деятельности.

Педагогическая практика направлена на решение следующих задач:

углубление и закрепление теоретических знаний и их применение в учебно-воспитательной работе;

формирование навыков самостоятельного ведения учебно-воспитательной работы с учетом возрастных, индивидуальных особенностей и состояния здоровья учащихся;

подготовка к осуществлению текущего и перспективного планирования во всех видах учебной работы, анализу процессе и результатов учебно-воспитательной работы;

самостоятельная подготовка и проведение различного типа уроков, использование разнообразных педагогических приемов и методов, активизирующих учебно-познавательную деятельность учащихся;

овладения методиками наблюдения, анализа и обобщения передового педагогического опыта, проведения исследовательской работы в области педагогических наук.

На кафедре технологии педагогического института стало традицией проведение научно-практических конференций по итогам всех видов педагогической практики. На конференции традиционно практиканты зачитывают выдержки из характеристик, демонстрируют лучшие дневники, что стимулирует студентов к дальнейшим успехам в педагогической деятельности. Рассказывая о прохождении практики, они используют видеоматериалы, презентации, методическую копилку, показывают номера художественной самодеятельности. На всех конференциях присутствуют студенты младших курсов, что помогает воспитанию у них интереса к будущей профессии.

В ходе нашего исследования мы провели анкетирование среди студентов 4-х и 5-х курсов кафедры технологии педагогического института, чтобы выяснить, где проходили студенты педагогическую практику и вели ли они кружковые занятия. Всего было опрошено 33 студента.

Анализ анкетирования студентов показал, что на первом семестре 2017 – 2018 уч. г. к педагогической практике в группе Т-15 было допущено 15 студентов, из них: в г. Якутске – 2, в районах – 13. В группе Т-14 было допущено 18 студентов, из них: в г. Якутске – 3, в районах – 15.

Во втором семестре 2017 – 2018 уч. г. 15 студентов проходили практику в г. Якутске – 9, в районах – 6. В группе Т-14 в г. Якутске – 8, в районах – 10.

Таким образом, анализ результатов анкетирования студентов показал, что во втором семестре учебного года количество студентов, проходивших практику в городе, значительно повысилось по сравнению с первым семестром учебного года.

На наш взгляд, причиной этого является то, что:

- педагогическая практика в городе организована более качественно, чем в районах, т.к. в городских школах кабинеты и мастерские по технологии более оснащены, чем в районных школах, и учителями технологии работают дипломированные специалисты;
- малая наполняемость классов в сельской школе делает невозможным использование многих форм коллективной работы;
- во многих малокомплектных школах из-за отсутствия соответствующих кадров сложилась ситуация, когда учителю приходится вести несколько предметов, к которым он не всегда в одинаковой степени оказывается подготовленным и тем более студент-практикант.

Высокие показатели по результатам практики отмечены у студентов, проходивших практику в городе. Семь студентов, работавшие в «Центре технического творчества» г. Якутска, получили более 35 сертификатов и благодарность за качественную практику.

Также анализ ответов показал, что большинство практикантов вели кружки. Анкета проводилась среди 30 студентов.

Студентам было предложено ответить на 6 вопросов. Результаты получились следующие:

На вопрос, вели ли вы кружок, студенты ответили так:

- да – 59% студентов;
- нет – 41% студентов;
- нет, но хотел(-а) – 0% студентов.

На последующие вопросы ответили студенты, давшие положительный ответ. Количество этих студентов – 19.

На вопрос чем, вы руководствовались при выборе названия кружка, ответы получились следующие:

-Советом учителей – 57% студентов;
-Собственными интересами – 32% студентов;
-Это был случайный выбор – 11% студентов.

На вопрос, чем отличается кружковое занятие от урока, ответили так:

-Ничем – 10% студентов;
-Урок ведет учитель, а во время кружка работают все – 42% студентов;
-Кружок может вести и не учитель – 48% студентов.

На вопрос, почему ты хочешь вести кружок, ответили таким образом:

-Научиться чему-нибудь полезному – 36% студентов;
-Развить свои способности – 48% студентов;
-Заниматься любимым делом – 16% студентов;

На вопрос, какие знания и умения вы приобрели в кружке, ответили следующим образом:

-Никаких – 0% студентов;
-Правильно распределять время – 15% студентов;
-Общение с детьми – 85% студентов.

На вопрос, пригодятся ли вам эти знания и умения в жизни, ответили так:

-Да – 90% студентов;
-Нет – 0% студентов;
-Не знаю – 10% студентов.

Итак, анализ ответов показал, что большинство студентов вели кружок по совету учителей; они приобрели важный жизненный опыт, развили свои способности, научились общаться с детьми.

Все практиканты занимались любимым видом творчества, получили полезный опыт, совершенствовались в процессе руководства кружком и самостоятельной организации кружковых занятий. На проводимых кружках создавали для детей ситуацию успеха, учитывали интересы и возможности ребят, пытались заинтересовывать их различными техниками по декоративно-прикладному искусству через творческие, нетрадиционные формы обучения.

В ходе педагогической практики у студентов вырабатываются основы анализа и оценки собственной педагогической деятельности. Педагогическая рефлексия развивается не только при работе с педагогическим дневником, но и в каждом занятии, в каждом общении с детьми. Студентам во время практики необходимо быть готовыми к реальной педагогической деятельности, где им придется выполнять все функции учителя. Показатели уровня знаний, умений, личностного развития и творческой активности обучающихся, теснейшим образом связаны с качеством образовательного процесса и являются более значимыми для определения эффективности качества образовательного процесса [3].

Анкета, разработанная А.И. Севруком и Е.А. Юниной, дает возможность всесторонней диагностики и оценки деятельности практиканта. Конкретность формулировок пунктов анкеты позволяет использовать

балльную систему оценки. Если каждый реализованный пункт анкеты оценивается одним баллом, то сумма баллов отражает интегральный рейтинг качества деятельности учителя на уроке. Все выделенные признаки анкеты характеризуют ее как объективное и эффективное средство оценки качества преподавания не только в общеобразовательной школе, но и в профессиональных образовательных учреждениях [1].

Нами было проведено анкетирование по оценке качества занятий, проведенных студентами при прохождении педагогической практики.

Сумма баллов, полученных практикантами, в среднем составляет более половины от максимально возможного количества баллов таким, образом можно сделать вывод о достаточном уровне подготовленности студентов-практикантов к преподавательской деятельности.

Анализ результатов анкетирования показал, что практиканты:

- умеют ставить цели развития личностных качеств обучающихся и реализовывать их средствами учебного предмета;
- уверенно владеют учебным материалом;
- используют ненасильственные приёмы обучения, т.е. отсутствовали отрицательные реплики, не перебивали учащихся, не навязывали свою точку зрения;
- широко использовали раздаточные наглядные статистические материалы и динамические дидактические материалы;
- умело использовали информационно-компьютерные технологии, в частности, использовали интерактивную доску, разработали качественные презентации, организовали интернет – экскурсии;
- умеют распределять время учебного занятия.

Практиканты испытывали трудности, связанные с установлением связи с другими предметами, с интеграцией учебного материала из разных сфер знаний, жизнедеятельности человека. На занятиях недостаточно используют стимулирование: аргументации ответов, поощрения инициатив и самостоятельности, индивидуальных учебных достижений студентов. Не реализованы приемы педагогической технологии проблемного обучения и формы коллективной мыслительной деятельности.

Выводы. Педагогическая практика благоприятно влияет на формирование и развитие профессионально-значимых качеств личности студентов. Творческая деятельность повышает уровень профессионального развития воспитанников кружка.

Педагогическая практика является важным звеном в подготовке будущих педагогов. Она развивает у студентов организаторские, коммуникативные, перспективные и экспрессивные способности и помогает в дальнейшем успешно проводить пробные уроки и кружковые занятия.

Разнообразные формы и методы организации кружковых занятий с опорой на народное искусство позволяют приобщить детей к народным ремеслам, современным техникам в различных областях народного декоративно-прикладного искусства.

Таким образом, педагогическая практика играет важную роль в профессиональном становлении будущих педагогов. В процессе практики углубляются, расширяются и укрепляются теоретические знания студентов, формируются их педагогические умения и навыки и профессионально-личностные качества, развиваются педагогическое мышление, творческая активность и самостоятельность.

Литература:

1. Артимович М.Ф. В помощь руководителю кружка: Сборник материалов в помощь руководителю кружка / Информационно – методический вестник №2. - Миоры: ДДТ, 2008. https://pandia.ru/377723/

2. Матрос Д.Ш. Управление качеством образования / Д.Ш. Матрос, Д.М. Полев. – М.: Педагогическое общество России, 2004. – 345 с.

3. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – В 2 т. - М.: Педагогика, 1989. – 816 с.

4. Симоненко В. Д., Жураковская В. М., Чиркова С. Е., Сидорова Л. В. Творческие проекты старшеклассников по технологии обработки ткани: Учебно-методическое пособие для учителя. - Брянск: Изд-во БГПУ, 1998. https://kopilkaurokov.ru/tehnologiyad/planirovanie/planirovaniie-po-tiekhnologhii-v-8-korriektsionnom-klassie-vi-vida

Педагогика

УДК:37.02

доктор педагогических наук, профессор кафедры рисунка и графики Рощин Сергей Павлович
Государственное автономное образовательное учреждение высшего образования города Москвы «Московский городской педагогический университет» Институт культуры и искусств (г. Москва);
аспирант кафедры рисунка и графики Барбашова Наталия Александровна
Государственное автономное образовательное учреждение высшего образования города Москвы «Московский городской педагогический университет» Институт культуры и искусств (г. Москва)

РЕШЕНИЕ ПРОБЛЕМЫ ЦЕЛОСТНОЙ КОМПОЗИЦИИ НА ОСНОВЕ ИЛЛЮСТРИРОВАНИЯ КНИГИ ОБУЧАЮЩИМИСЯ ДЕТСКОЙ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ШКОЛЫ

Аннотация. В статье рассматривается проблема обучения детей понятию целостности композиции. Рассматриваются пути и средства достижения эффективности обучения целостной композиции учащихся начальных классов детской художественной школы в процессе иллюстрирования книги в технике граттаж. Показаны технологии и возможности применения техники граттаж в условиях дополнительного образования. Доказывается эффективность данной методики для освоения понятия целостной композиции обучающимися в процессе иллюстрирования книги.

Ключевые слова: учащиеся, обучение, изобразительное искусство, композиция, методика, иллюстрирование книги, техника граттаж.

Annotation. The article deals with the problem of teaching children the concept of the integrity of the composition. The ways and means of achieving the effectiveness of teaching the integral composition of primary school students of children's art school in the process of illustrating the book in the technique of grattage are considered. Technologies and possibilities of application of the technique grattazh in the conditions of additional

education are shown. The effectiveness of this technique for the development of the concept of a holistic composition of students in the process of illustrating the book.
Keywords: students, teaching, art, composition, technique, illustration of books, the technique of scratchboard.

Введение. В современной России происходят большие перемены во всех областях жизни, и образование не является исключением. Сегодня на первый план выходит личность и ее социальное значение. Одно из главных мест в воспитании и развитии личности младших школьников средствами искусства принадлежит книжной иллюстрации [4]. Значение занятий иллюстрацией на воспитание и обучение детей отмечается многими педагогами и художниками. Особенное внимание этому вопросу уделили известные ученые: Гиневская Т.О., Полевина Е.В., Репина Т.А. и другие. Иллюстрированные книги сочетают в себе текст и изображение, при этом оказывая влияние на человека через различные каналы восприятия. Иллюстрации используются для визуализации героев художественного произведения, демонстрации объектов, описываемых в книге и передачи эмоциональной атмосферы. Книжные иллюстрации помогают читателю в осознании содержания литературного произведения, способствуют развитию воображения. Это очень важно, особенно для младших школьников, так как их знания и жизненный опыт еще недостаточны для полного понимания прочитанного. Прочтение книги с иллюстрациями младшими школьниками, и создание своих иллюстраций способствует развитию положительных личностных качеств детей.

Теоретический и практический опыт, накопленный в области позитивного влияния занятий по иллюстрированию книги на учащихся начальных классов детской художественной школы не востребован педагогической практикой в полном объеме. Мало исследована методика обучения целостной композиции учащихся младших классов детской художественной школы через специально организованную и целенаправленную творческую деятельность в процессе иллюстрирования книги в технике граттаж. Это обусловливает актуальность разработки и апробации методики обучения целостной композиции учащихся младших классов детской художественной школы в процессе иллюстрирования книги в технике граттаж.

Изложение основного материала статьи. Вопросами композиции занимаются многие художники и педагоги. Все они отдают композиции важнейшее значение в создании художественно-образного произведения. Рощин С.П. в учебном пособии для студентов и преподавателей «Живопись. Основы теории и практики» пишет, что композиция, как художественное понятие, в контексте создания художественного образа, занимает ведущее место в изобразительном искусстве. Целостность и неделимость композиции как понятия предполагает такое состояние художественного произведения, где все сюжетные, пластические и другие решения направлены на выражение образа, подчинены общей идее и находятся в состоянии внутреннего равновесия [8, с. 78]. В этой связи не возникает сомнений в актуальности занятий композицией с детьми и поисков новых методов ведения этой работы.

Изучив рабочую программы по рисунку, живописи и композиции для учащихся 1-11 классов детской художественной школы, созданной коллективом преподавателей Государственного бюджетного учреждения дополнительного образования города Москвы «Тимирязевской детской художественной школы»: Протасовым Ю.И., Соломатиным В.И., Токаревой Е.Г. и Тржемецкой М.П. в 2011 году, следует отметить, что в течение 11 лет учащиеся знакомятся с историей искусства, изучают основы рисунка и правила перспективы, осваивают навыки работы красками, лепят, ткут гобелены и ковры, расписывают ткани, приобретают навыки конструирования и дизайна. Занимаясь под руководством опытных педагогов-художников, они превращаются из обычных мальчиков и девочек в настоящих ценителей искусства, людей творческих и неравнодушных, способных к преобразованию мира по законам красоты и гармонии [6].

Анализируя первый этап обучения, 1-4 класс (6-9 лет), «Основы изобразительной грамоты», можно отметить, что занятия проводятся 2 раза в неделю по 3 академических часа и содержат задания по живописи, рисованию с натуры, декоративному рисованию и композиции. Особое внимание уделяется знакомству с различными художественными материалами и техниками рисования. По программе детской художественной школы, например, в 3 классе в 1 полугодье отводится 36 часов на композицию, а во втором полугодье – 39 часов, причем, в каждом полугодье предусмотрена «Работа по усмотрению преподавателя» по 9 часов. Это дает возможность, с учетом уровня учащихся в каждом классе, добавить необходимую тему по композиции для повышения качества обучения.

Мы предлагаем на занятиях «Работа по усмотрению преподавателя» проводить изучение целостной композиции в процессе иллюстрирования, с последующим созданием книги, так как, на наш взгляд, это будет повышать мотивацию на уроке и помогать учащимся в их творчестве. Для этого была создана методика обучения целостной композиции в процессе иллюстрирования книги для учащихся третьих классов детской художественной школы. Причем, для работы над целостной композицией была выбрана техника граттаж. В данной технике ребята еще не создавали композиции, и это было для них особенно интересно.

Данная техника рисования привлекла наше внимание простотой исполнения, но, в то же время, своей необычностью. Только десять процентов опрошенных третьеклассников слышали о технике граттаж. Она позволяет добиться четких штрихов и при минимальных усилиях создать эффектный образ. Нанесение рисунка методом процарапывания изображения на листе бумаги, покрытом тонким слоем воска, очень заинтересовало учащихся детской художественной школы и способствовало их мотивации при создании целостной композиции в процессе иллюстрирования книги. Все выше перечисленное обуславливает выбор техники граттаж.

Задания выполняются строго последовательно после объяснений учителя с учетом возрастных особенностей учащихся третьих классов и по принципу: от простого к сложному. При этом обязательно осуществлять индивидуальный подход к учащимся.

А.А. Архипов пишет в своих научных трудах, что при обучении учащихся важно соблюдать принцип: пока не освоен урок твердо и основательно, не выполнены необходимые упражнения и задания на должном уровне, переходить к следующей работе нельзя, так как знания превратятся в сведения [1, с. 188]. Мы полностью согласны с его мнением.

Учитель должен давать не только теоретические основы композиции, но и учить компоновать изображения, активно используя эскизы [9, с. 187].

И.С. Пензин рассматривает вопрос создания эскизов студентами, но мы считаем, что это применимо и в отношении учащихся художественной школы. В процессе совершенствования умения делать эскизы, учащиеся подходят к пониманию законченности эскиза, его художественной ценности. Таким образом,

воспитывается и художественная культура. Рисунок изображенного объекта можно рассматривать не только с позиций его практической целесообразности, но и с эстетической [5, с. 67].

При создании своих работ учащиеся получают большую свободу при выборе мотива и композиционного построения. Эта свобода заставляет оперативно и самостоятельно принимать решения, что плодотворно сказывается в дальнейшем [2].

Задача учителя – так организовать учебный процесс, чтобы помимо получения общих представлений об изобразительном искусстве ученик мог самостоятельно развиваться, имея знания и умения в области композиции [7, с. 3].

Мы предполагаем, что в процессе обучения в экспериментальной группе при создании целостной композиции, учитывая все выше перечисленное, будет наблюдаться положительная динамика. Чтобы повысить мотивацию учащихся, следует не только рассказать познавательный материал, а научить учащихся делать то, что может им пригодиться в дальнейшем, в их творческой жизни. Если они будут знать, что создают иллюстрации в технике граттаж для книги, которую сделают своими руками, то это еще будет повышать мотивацию и в результате приведет к эффективному обучению.

Мы полностью разделяем мнение Краснокутской Л.А., которая пишет, что во время иллюстрирования художественного произведения учащиеся иногда допускают следующие ошибки: логические, конструктивные, композиционные и технические. Чтобы свести к минимуму возможные ошибки, необходимо организовывать учебный процесс в форме единой системы. Только при успешном усвоении учащимися основных понятий и приобретения ими необходимых навыков можно успешно обучать учащихся технике и грамотному исполнению рисунка к литературному произведению. Если учащиеся не обладают достаточными навыками, то они испытывают большие трудности при выполнении рисунков, из-за чего у них может пропасть интерес к рисованию [3].

Исходя из выше изложенного, был разработан блок занятий формирующего эксперимента, который включает несколько видов деятельности:

- изучение понятия и принципов композиции в изобразительном искусстве;
- проведение беседы с элементами дискуссии о целостной композиции;
- анализ работ известных художников-иллюстраторов;
- показ приемов рисования в процессе иллюстрирования книги в технике граттаж;
- выполнение упражнений в технике граттаж, способствующих более прочному усвоению материала;
- использование полученных знаний в процессе иллюстрирования и создания книги.

Данный блок будет включать в себя несколько занятий, обозначенных в рабочей программе «Работа по усмотрению преподавателя» (9 академических часов = 405 минут):

1 занятие (3 академических часа = 135 минут). Беседа, с элементами дискуссии, о целостной композиции и работах художников-иллюстраторов (15 мин.); изучение техники граттаж в теории и на практике (25 мин.); обсуждение литературного произведения, на тему которого будут создаваться иллюстрации (10 мин.); создание нескольких эскизов будущей иллюстрации (30 мин.); обсуждение сделанных эскизов и выбор лучшей целостной композиции (10 мин.); перенос лучшего эскиза на бумагу с воском (45 мин.).

2 занятие (3 академических часа = 135 минут). Продолжение переноса выбранного эскиза на бумагу с воском (30 мин.); уточнение деталей в итоговой целостной композиции (105 мин.).

3 занятие (3 академических часа = 135 минут). Продолжение работы над книжной иллюстрацией в технике граттаж (105 мин.); обсуждение выполненных работ (10 мин.); исправление недочетов в детских работах (20 мин.). Затем учитель выступит в роли верстальщика и дизайнера книги, в которую войдут иллюстрации учащихся экспериментального третьего класса детской художественной школы.

Выводы. Таким образом, разработанный блок занятий способствовал созданию целостной композиции в процессе иллюстрирования книги в технике граттаж учащимися экспериментального третьего класса детской художественной школы; способствовал творческому развитию художественного вкуса младших школьников; развитию цветовой гармонии; привитию навыков и умений в работе над целостной композицией в технике граттаж, а также их умелого использования в дальнейшем. Были созданы необходимые условия для активной познавательной и творческой деятельности обучающихся.

В настоящее время система дополнительного образования служит важным фактором в решении актуальных проблем, связанных с интеллектуальным, нравственным и творческим развитием личности. Огромная роль возлагается на учителя. Учащиеся третьих классов детской художественной школы смогут добиться высоких результатов, если учитель правильно выстроит свою работу, основанную на рабочей программе первого этапа обучения «Основы изобразительной грамоты», и сможет мотивировать детей. Экспериментальные занятия, проведенные нами, показывают актуальность и полезность занятий иллюстрацией с применением техники граттаж и перспективы развития этого направления.

Литература:

1. Архипов А.А. Формирование композиционно-пространственных представлений и умений в рисовании геометрических гипсовых форм // Вестник Московского государственного университета культуры и искусств. – № 6, 2010. - С. 185-188.

2. Зинченко Н.В. Развитие творческой самостоятельности студентов на пленэрной практике: в работе над пейзажем: диссертация ... кандидата педагогических наук: 13.00.02 / Зинченко Наталья Васильевна; Моск. пед. гос. ун-т. - Москва, 2008. - 185 с.

3. Краснокутская Л.А. Методика обучения школьников иллюстрированию литературных произведений. Электронный ресурс. Режим доступа: http://mila-krasnokuts.narod.ru/izo (Дата обращения: 17.09.2017)

4. Обучение младших школьников иллюстрированию. Электронный ресурс. Режим доступа: http://kontrolnaja.ru/dir/art/59901 (Дата обращения: 22.09.2017)

5. Пензин И.С. Зарисовки и наброски // Современные наукоемкие технологии. - № 6, 2004. - С. 67-68.

6. Протасов Ю.И., Соломатин В.И., Токарева Е.Г., Тржемецкая М.П. Рабочая программа Государственного бюджетного учреждения дополнительного образования города Москвы «Тимирязевской детской художественной школы» по рисунку, живописи и композиции для учащихся 1-11 классов – М., 2011

7. Рощин С.П. Воспитывающие и научные принципы обучения как важнейшая дидактическая основа художественного образования // Начальная школа плюс До и После. - № 9, 2009. - С. 3-6.

8. Рощин С.П. Живопись. Основы теории и практики: учебное: пособие. – М.: Центр Медиа Проектов «АБФ», 2008. – 216 с.
9. Филиппова Л.С. Изобразительная грамота как основа пленэрной практики // Наука и школа. - № 5, 2015. - С. 184-189.

Педагогика

УДК: 37.088

кандидат педагогических наук, доцент Рылеева Анастасия Сергеевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Курганский государственный университет (г. Курган)

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГА В УСЛОВИЯХ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Аннотация. В данной статье рассматривается модель формирования профессиональной компетентности учителей, содержание которой нацелено на их качественную подготовку, повышение конкурентноспособности и успешную педагогическую деятельность в современных условиях реализации ФГОС и требований профессионального стандарта.

Ключевые слова: федеральный государственный образовательный стандарт, профессиональный стандарт педагога, профессиональная компетентность, инновационная культура, творческая среда напряженности.

Annotation. This article discusses the model of formation of professional competence of teachers, the content of which is aimed at quality training, improving competitiveness and successful teaching activities in modern conditions of implementation of the Federal state educational standard and the requirements of the professional standard.

Keywords: Federal state educational standard, professional standard of the teacher, professional competence, innovative culture, creative tension environment.

Введение. Основная цель современного образования – соответствие актуальным и перспективным потребностям личности, общества и государства, подготовка всесторонне развитой личности, способной к социальной адаптации в обществе, успешной профессиональной деятельности, саморазвитию. Гарантом достижения поставленных целей является педагог как «ключевая фигура реформирования образования» [6].

В Государственной стратегии инновационного развития Российской Федерации на период до 2020 года особо подчеркивается, что «система образования на всех этапах, начиная с дошкольного, в части содержания и в части методов и технологий обучения (преподавания) должна быть ориентирована на формирование и развитие навыков и компетенций, необходимых для инновационной деятельности» [1].

Изложение основного материала статьи. В настоящее время требуются квалифицированные педагогические кадры, способные воспитать растущего человека в современном, динамично меняющемся мире. Главными профессиональными качествами, которые педагог должен постоянно демонстрировать своим ученикам, становятся умение учиться в поисковом режиме, рефлексировать, вести обсуждение проблем и вопросов в диалоговой форме.

В связи с этим формирование профессиональной компетентности педагога является важнейшим условием его успешной педагогической деятельности.

Особую роль в процессе профессионального самосовершенствования педагога играет его инновационная деятельность, уровень развития его инновационной культуры.

Под инновационной культурой мы вслед за Григорьевой С.Г. понимаем профессиональное качество педагога, определяемое постоянным поиском нового в цели, содержании, методах и формах обучения и воспитания учащихся, созданием педагогических новшеств и их оценкой педагогическим сообществом, использованием и применением всего нового, прогрессивного на практике [2].

Мы можем выделить несколько позиций педагога по отношению к своей профессиональной деятельности, определяющих степень его участия в ассимиляции образовательной среды ОО (многоуровневое лидерство) (см. табл. 1). В основу классификации были взяты следующие критерии: индикатор творческой напряженности, рефлексивность, уровень мотивации, импульс инновационных изменений.

Таблица 1

Многоуровневое лидерство педагогов

Критерии	**Самоопределяющиеся лидеры**	**Инициативно-креативные лидеры**	**Лидеры-наставники**
Состав	Группа педагогов, нуждающихся во внешнем импульсе для реализации профессиональной компетентности	Группа педагогов, проявляющих самостоятельность в формировании профессиональной компетентности и осознанно выбирающих творческую напряженность	Группа ведущих педагогов, имеющих высокую инновационную культуру, являющихся примером для других коллег
Индикатор творческой напряженности	Стандартный	Преобразующий	Исследовательский
Рефлексивность	Позиция отстранения	Позиция активной деятельности	Позиция рефлексивного

			возврата (взаимотранс-формация
Уровень мотивации	Мотив выполнения	Мотив достижения	
Импульс инновационных изменений	Внешние ресурсы	Внутренние ресурсы личности	

Наиболее успешно формирование комплекса профессиональных компетенций личности педагога может быть осуществлено в инновационной образовательной среде образовательной организации.

Мы разработали модель формирования профессиональной компетентности педагога в условиях творческой образовательной среды напряженности, под которой мы понимаем интенсивность и вариативность коммуникативно-субъектных отношений, сопровождаемых волевой, интеллектуальной активностью личности педагога (см. таб. 2).

Таблица 2

Модель формирования профессиональной компетентности педагога в условиях образовательной среды ОО

Компонент целеполагания **Цель:** формирование высокого уровня профессиональной компетентности педагогических работников, обеспечивающей успешную педагогическую деятельность, повышение их инновационной культуры				
Компонент ресурсного обеспечения				
1 Условия, обеспечивающие развитие ОО (внутренние ресурсы)				
Нормативно-правовое обеспечение	Методическое обеспечение	Кадровое обеспечение	Организационное обеспечение	Материально-техническое обеспечение
2 Условия, обеспечивающие сетевое взаимодействие ОО (внешние ресурсы)				
Интернет-сообщества педагогов	Муниципальные, региональные, областные, федеральные инновационные площадки	Творческие группы педагогических работников	Методические объединения педагогичес-ких работников	Дистанционные курсы
Содержательно-процессуальный компонент модели				
Принципы формирования педагогической компетентности педагогов: -принцип активности субъекта профессиональной деятельности; -принцип открытости; -принцип гибкости; -принцип интеграции; -принцип непрерывности; -принцип наставничества.	**Рефлексивно-креативный механизм реализации модели**	**Творческая среда напряженности** – ядро образовательного пространства ОО. **Индикатор творческой напряженности** – степень вовлеченности личности в процесс формирования профессиональной компетентности.	**Многоуровневое лидерство педагогов** педагогичес-кие работники с личным опытом профессиональ ного успеха, участвующих в ассимиляции образовательн ой среды ОО	**Технологии системно-деятельност-ного подхода**
Критериально-оценочный компонент модели				
импульс инновационных изменений;	рефлексивность;	наличие мотивации достижения /мотивации выполнения;	индикатор творческой напряженности	
Результативный компонент модели				
Специальная компетентность	Методическая компетентность	Аутопсихологическая компетентность	Психолого-педагогическая компетентность	

Содержание модели формирования педагогической компетентности педагогов базируется на следующих принципах [3]:

-*принцип активности субъекта профессиональной деятельности* - педагог должен проявлять инициативу и самостоятельность в принятии решений, касающихся его профессиональной деятельности;

-*принцип открытости* заключается в готовности педагога к диалогу, взаимообогащению, к сотрудничеству и сотворчеству;

-*принцип гибкости* характеризует способность педагога быстро реагировать на потребности рынка труда, адаптироваться в профессиональной деятельности в соответствии с меняющимися требованиями современного образования, личностными потребностями обучающихся;

-*принцип интеграции* предполагает кооперацию психолого-педагогических, методических и общенаучных знаний, применение современных технологий в образовательном процессе;

-*принцип непрерывности* предполагает наличие установки педагога на постоянный личностный рост и повышение профессиональной квалификации;

-*принцип наставничества* - заключается в организации рефлексии и самообразования педагога, обеспечение преемственности педагогической деятельности.

Реализация представленной модели осуществляется через рефлексивно-креативный механизм как важнейшего инструмента вовлечения педагогических кадров в процесс саморазвития и самосовершенствования (см. табл. 3).

Таблица 3

Рефлексивно-креативный механизм формирования профессиональной компетентности педагогов

Создание устойчивой положительной внутренней мотивации к повышению профессиональной компетентности через программы психологического сопровождения и систему материальных поощрений	Импульс-инициирование	**ЦЕЛЕПОЛАГАНИЕ**	Импульс-инициирование	Обеспечение непрерывной динамики реализации изменений (внутренние и внешние ресурсы)
	Стратегия реализации профессиональной компетентности		Стратегия реализации профессиональной компетентности	
	Операционный цикл реализации профессиональной компетентности		Операционный цикл реализации профессиональной компетентности	
	Инновационный результат педагогической деятельности		Инновационный результат педагогической деятельности	
	Самореализация в педагогической деятельности		Самореализация в педагогической деятельности	

Результатом реализации модели формирования профессиональной компетентности педагогов будет являться высокий уровень развития у них комплекса компетенций [5]:

-*специальной компетентности* – способность проектировать свое профессиональное развитие;

-*методической компетентности*- владение различными дидактическими методами, приемами, технологиями, умение применять их в процессе обучения, знание психологических механизмов усвоения знаний и умений в процессе обучения;

-*аутопсихологической компетентности* - умение осознавать уровень собственной деятельности, своих способностей; знание о способах профессионального самосовершенствования; умение видеть причины недостатков в своей работе, в себе; желание самосовершенствования;

-*психолого-педагогической компетентности* - владение педагогической диагностикой, умение строить педагогически целесообразные отношения с обучаемыми, осуществлять индивидуальную работу на основе результатов педагогической диагностики; знание возрастной психологии, психологии межличностного и педагогического общения; умение пробуждать и развивать у обучаемых устойчивый интерес к преподаваемому предмету.

Главными условиями ресурсного обеспечения модели формирования профессиональной компетентности педагогов являются внешние (сетевое взаимодействие ОО) и внутренние ресурсы (собственное развитие ОО).

Сетевое взаимодействие образовательной организации осуществляется на основе горизонтальных и вертикальных связей, обеспечивающих доступность качественного образования для всех категорий граждан, вариативность образования, открытость, повышение профессиональной компетентности педагогов и использование современных ИКТ-технологий, что способствует усилению ресурса любого инновационного учреждения за счет ресурсов других учреждений. Сетевое взаимодействие позволяет:

- распределять ресурсы при общей задаче деятельности;
- опираться на инициативу каждого конкретного участника;
- осуществлять прямой контакт участников друг с другом;
- выстраивать многообразные возможные пути движения при общности внешней цели;
- использовать общий ресурс сети для нужд каждого конкретного участника.

Главным внутренним ресурсом образовательной организации являются педагогические кадры. Эффективность профессиональной деятельности педагогического коллектива определяется их творческим, интеллектуальным, духовным потенциалом, качеством их подготовки, правильно выбранной системой стимулирования их работы, условиями труда, престижностью, конкурентоспособностью, желанием к самореализации, степенью участия в творческих группах и методических объединениях, в работе разноплановых инновационных площадок.

Выводы. Таким образом, важным условием реализации ФГОС в общеобразовательной организации является качественная подготовка учителя, формирование его педагогической позиции, инновационной культуры. Профессионализм педагога становится основополагающим фактором обеспечения качества современного образования, а понятие профессиональная компетентность – ключевым.

Литература:
1. Государственная стратегия инновационного развития до 2020 [Электронный ресурс]: http://ac.gov.ru/files/attachment/4843.pdf
2. Григорьева С.Г. Основные механизмы функционирования инновационной культуры педагога начальной школы // Вектор науки ТГУ. – Серия Педагогика, психология. – 2011-3(6). – С. 90-94.
3. Игна О.Н. Ведущие цели и принципы современной профессиональной подготовки педагога // Вестник ТПГУ – 2015-12 (165) – С. 36-40.
4. Карташова Л. В. Управление человеческими ресурсами: учебник / ред. В.И. Видяпин [и др.]; Институт экономики и финансов «Синергия». - М.: ИНФРА - М, 2012. – 235 с.
5. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения - М.: Высш. шк., 1990 – 117 с.
6. Профессиональный стандарт педагога [Электронный ресурс]: https://www.menobr.ru/article/65401-qqq-18-m1-profstandart-pedagoga
7. Федеральные государственные образовательные стандарты [Электронный ресурс]: https://fgos.ru/

Педагогика

УДК 378.2

доктор педагогических наук, профессор Сайгушев Николай Яковлевич
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Магнитогорский государственный технический университет имени Г. И. Носова» (г. Магнитогорск);
кандидат педагогических наук, доцент Веденеева Ольга Анатольевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Магнитогорский государственный технический университет имени Г. И. Носова» (г. Магнитогорск);
кандидат технических наук, старший преподаватель Коновалов Максим Владимирович
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Магнитогорский государственный технический университет имени Г. И. Носова» (г. Магнитогорск)

СТАНОВЛЕНИЕ СТУДЕНТА ВУЗА КАК СУБЪЕКТА БУДУЩЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация. В статье рассматривается становление субъектной позиции студента как форма его проявления активности в будущей профессиональной деятельности. С помощью метода моделирования данный процесс представлен четырьмя блоками: целевым, содержательным, организационным, оценочно-результативным.

Ключевые слова. студент, будущая профессиональная деятельность, субъектная позиция, профессиональное становление.

Annotation. The article deals with the formation of the student's subjective position as a form of its activity in the future professional activity. Using the simulation method, this process is represented by four blocks: targeted, informative, organizational, evaluative and productive.

Keywords. student, future professional activity, subject position, professional development.

Введение. В современных условиях профессиональная подготовка становится принадлежностью, сущностью человека и его культуры, способом развития личности и социума. Понимание значимости образования позволяет рассматривать развитие субъектного потенциала будущих специалистов - выпускников вуза в качестве ведущего фактора прогрессивного развития общества.

В связи с этим субъектная проблематика в настоящее время занимает центральное место в теоретических и прикладных исследованиях всех наук о человеке и приоритетное направление в изучении психолого-педагогических механизмов личностного и профессионального развития людей.

Изложение основного материала статьи. В современной науке о человеке понимание субъекта связывается с наделением его качествами быть активным, самостоятельным, способным к осуществлению специфически человеческих форм жизнедеятельности, прежде всего, предметно-практической деятельности.

В работах ученых (К.А. Абульхановой-Славской, Е.И. Исаева, А.В. Леонтьева, А.Г. Маслоу, Н.К. Сергеева, С.Л. Рубинштейна, В.И. Слободчикова, и др.) человека различают как субъекта жизнедеятельности и как субъекта внутреннего, психического мира. Человек как субъект жизнедеятельности – это субъект изменений и развития основных условий своего бытия. В то же время человек как субъект представляет собой целостность душевной жизни, интеграцию психических процессов, состояний, свойств [1, 6].

Ядром субъектности личности, по мнению ученых (А. Адлер, А. Г. Асмолова, В. Н. Мясищева, А. В. Петровского и др.) выступает субъектная позиция [3].

Субъектную позицию студента можно определить как личностное и профессиональное саморазвитие; как системное отношение внутренних психических элементов, которые позволяют гармонично осуществлять взаимодействие с внешней и внутриличностной средой**.**

Становление субъектной позиции студента вуза следует понимать как форму проявления активности в образовательной деятельности и его жизнедеятельности.

Субъектная позиция является интегратором профессиональных способностей человека и обеспечивает возможность выполнения им профессиональных требований на высоком уровне качества. Поскольку всякая позиция реализуется в соответствующей деятельности, то, определив в качестве цели профессионального образования становление субъектной позиции студента, мы получаем возможность направить образовательный процесс на подготовку человека-творца, активного участника социального прогресса, профессионала-гражданина.

Проведенный нами теоретический анализ литературы свидетельствует о том, что на современном этапе развития психолого-педагогической науки сложились объективные предпосылки, способствующие успешному теоретическому и практическому разрешению рассматриваемой проблемы.

Создан общетеоретический фундамент профессионально-педагогической подготовки учителей (О.А. Абдуллина, И.Ф. Исаев, Н.В. Кузмина, В.А. Кан-Калик, В.А. Сластенин, А.И. Щербаков и др.); организации образовательного процесса и технология обучения в системе высшего профессионального образования (С.И. Архангельский, А.А. Вербицкий, В.И. Загвязинский и др.); формирования субъектности студента высшего учебного заведения (Р.М. Асадуллин, В.П. Беспалько, М.В. Кларин, В.В. Сериков и др.) [2, 4].

Для более четкого представления системы профессионального становления студента вуза как субъекта будущей профессиональной деятельности нами был использован метод моделирования.

Моделирование - это метод познания объектов действительности на их моделях. В нашем исследовании под моделью мы будем понимать специально спроектированный объект, обладающий необходимой степенью подобия исходному объекту и адекватный целям исследования.

Основой для разработки модели изучаемой системы выступили следующие подходы: системный, субъектно-деятельностный, личностно-ориентированный, контекстный, синергетический.

В модели системы профессионального становления студента как субъекта будущей профессиональной деятельности мы условно выделяем четыре блока: целевой, содержательный, организационный, оценочно-результативный. Рассмотрим каждый из них.

Целевой блок. Следуя основному принципу системного анализа, построение модели профессионального становления студента как субъекта будущей профессиональной деятельности мы начинаем с выявления и формирования его конечной цели. Цель профессиональной подготовки определяется социальным заказом общества на подготовку специалиста, отвечающего потребностям рыночного социума.

Под социальным заказом мы понимаем подготовку социально- активного специалиста, способного к творческой самореализации, а целью – профессиональное становление студента как субъекта будущей профессиональной деятельности. Конкретизация цели представлена задачами исследования:

- формирование профессионально значимых мотивов и качеств личности у студента;
- развитие у студента ценностного отношения к себе, социуму;
- актуализация опыта студента как субъекта будущей профессиональной деятельности.

Содержательный блок представлен следующими компонентами субъектной позиции студента: мотивационно-ценностный, отношенческий, регулятивно-деятельностный.

Мотивационно-ценностный и отношенческий компоненты определяют стратегию личностно-профессионального поведения, жизнедеятельности студента. Регулятивно-деятельностный компонент характеризует реализацию этой стратегии.

Организационный блок включает в себя принципы, формы и методы управления будущей деятельностью, этапы и педагогические условия, обеспечивающие успешную реализацию разработанной системы.

В основу разработанной нами системы профессионального становления студента как субъекта будущей профессиональной деятельности были положены следующие принципы: системности и последовательности, социального партнерства, сотрудничества и созидательного творчества, гуманизации, индивидуализации и персонификации, рефлексивности, самоуправления и саморазвития [5, 6, 7].

Опираясь на результаты исследования А. А. Вербицкого, мы считаем возможным выделить такие формы организации образовательной деятельности студентов, как: квазипрофессиональная деятельность (деловые игры, тренинги и т.д.) и учебно-профессиональная деятельность (лекция, семинар, педагогическая практика, научно-исследовательская деятельность).

В процессе использования данных форм образовательной деятельности студентов целесообразно применять в гармоничном сочетании следующие группы методов: информационно-репродуктивные, активные и творческого саморазвития.

Нами обозначены следующие этапы профессионального становления студента как субъекта образовательной деятельности:

- этап 1 – объектно-субъектный;
- этап 2 – субъектно-объектный;
- этап 3 – субъектный.

В соответствии с системным подходом можно выделить комплекс педагогических условий профессионального становления студента как субъекта будущей профессиональной деятельности:

а) создание развивающей образовательной среды;

б) оптимизация взаимодействия с социальными партнерами в профессиональной подготовке специалиста;

в) использование инновационных подходов в управлении педагогической деятельностью преподавателей.

Рассмотрим каждое из выделенных педагогических условий более подробно.

1. Развивающая среда рассматривается нами как особым образом организованное социокультурное и педагогическое пространство, основанное на взаимообусловленном и взаимодополняемом деятельностном общении всех участников образовательного процесса. Интегративным критерием качества развивающей образовательной среды специалисты считают ее способность обеспечивать всем субъектам образовательного процесса систему возможностей для эффективного личностного саморазвития (Г.П. Андреева, Л.П. Буева, В.С. Леднев и др.).

Итак, анализ научной литературы позволяет заключить, что развивающая образовательная среда вуза - это система условий формирования студентов как субъектов образовательной деятельности, содержащихся в пространственно-предметном и социальном окружении.

Развивающая образовательная среда ориентирована на развитие самостоятельности и инициативы субъектов, развитие их творческих способностей. В структуре развивающей образовательной среды можно условно выделить следующие компоненты: дидактический исследовательский и социокультурный.

Дидактическая среда является важнейшим элементом педагогической системы вуза. Она включает в себя содержание и технологии профессионального обучения, направленных на становление субъектной позиции студента высшего учебного заведения.

Исследовательская среда включает: научное общество студентов, работа над КР и ВКР, научно-исследовательские кружки и объединения, выставки творческих работ, творческие лаборатории (студент-преподаватель-учитель школы) и др.

Профессиональное становление студента как субъекта будущей профессиональной деятельности зависит от качества образовательного пространства педагогической практики. Поэтому база практики определяется на основе социального партнерства с конкретными образовательными учреждениями, формы практики должны быть разнообразными, активность студентов реализуется технологиями благотворительности, исследовательской деятельности, клубной и кружковой работы [7, 8, 9, 10].

Социокультурная среда представляет собой многостороннюю социокультурную деятельность студентов в микро- и макросреде.

2. Оптимизация взаимодействия с социальными партнерами в профессиональной подготовке специалиста.

Оптимизация – это конструктивная система мер, которая позволяет получить наивысшие для конкретных условий результаты деятельности при минимально необходимых затратах (Ю.К. Бабанский, В.А. Черкасов и др.).

Образовательное учреждение достигает высоких результатов не только за счёт оптимального включения в процесс подготовки специалиста внутренних ресурсов, но и в большей степени благодаря использованию потенциала различных субъектов рынка труда и образовательных услуг, а также государственных и общественных структур, заинтересованных лиц. Это, в свою очередь, потребовало построение модели социального партнерства в сфере профессионального образования.

3. Использование инновационных подходов в управлении педагогической деятельностью преподавателей.

Информационное общество требует новых идей, новых знаний, новых способов их ускоренного получения и постоянного обновления. В таких условиях каждый преподаватель вуза стоит перед необходимостью выбора педагогических технологий и методик обучения, применение которых позволило бы наиболее эффективно использовать их в процессе профессиональной подготовки студентов.

Остаётся актуальным вопрос о способностях преподавателей к интеграции в новых условиях. Желание разрабатывать новые идеи, внедрять современные подходы в практику присуще каждому преподавателю в отдельности и педагогическому коллективу в целом.

Чтобы перейти в инновационный режим развития нужно осуществить поиск, обработать и проанализировать научно-педагогическую и методическую информацию, обобщить накопленный опыт педагогов-новаторов, а также создать условия (инновационные программы, учебные планы, методические рекомендации), определить приоритетные направления развития вуза.

Большое значение в развитии совместной деятельности коллектива приобретает содержание образования: проектирование и внедрение стандартов, введение регионального компонента, дисциплин по выбору, значительное повышение требований к самостоятельной работе будущих специалистов, к их профессиональным, общекультурным, социальным, творческим возможностям. Это, в свою очередь, требует усиленного внимания к научной и практической разработке и апробации системы управления, способной дать наиболее высокое качество подготовки выпускников, что позволяет говорить о необходимости разработки особого типа управленческой деятельности – менеджмента стандартными ресурсами применительно к образованию [11, 12].

В связи с этим возникла объективная потребность в новой системе управления, необходимость существенного пересмотра целей, задач и принципов управления, приведения их в соответствие с новыми социально – экономическими условиями.

По вертикали управление включает административный аппарат, который осуществляет управление через деятельность руководителя, научно-методический совет, педсовет и т.д.

По горизонтали – вариативную модель управления деятельностью педагогического коллектива можно представить в работе модульных групп по направлениям работы в инновационном режиме.

В ходе совместного функционирования моделей управления происходит интеграция их структурных элементов. Анализ практики управления позволил выделить приоритетные функции управления: планирование, организация, руководство и контроль. Кроме того, можно выделить вариативные функции управления: научно-исследовательская, функция экспертизы, научного консультирования, интегративно - координационная функция.

В то же время сферы действия этих функций настолько взаимосвязаны и переплетены, что могут действовать одновременно, последовательно и параллельно.

Такая система управления рассматривается как саморегулирующаяся открытая система, внутри которой протекают процессы централизации и децентрализации управленческой деятельности. Наиболее эффективными способами выступают:

- управление через изменение условий функционирования системы и учебного заведения;
- управление через совершенствование технологий процесса подготовки специалистов в учебных заведениях;
- управление путём стимулирования деятельности преподавателя (обеспечение условий профессионального роста и самореализации каждого члена педагогического коллектива учебных заведений, входящих в систему);
- управление взаимодействием различных видов педагогической деятельности с профессиональным воспитанием педагогического социума.

Отличительной особенностью системы управления в вузе выступает её ориентация не только на развитие, но и саморазвитие.

Оценочно-результативный блок содержит уровни профессионального становления студента как субъекта деятельности (низкий, средний, высокий) и конечный результат (повышение уровня профессионального становления студента как субъекта будущей профессиональной деятельности).

Знакомясь с научными исследованиями и публикациями, посвященными изучению студента вуза как субъекта будущей профессиональной деятельности, в качестве обобщенного критерия нами была определена субъектная позиция, а ее компонентами выступили: мотивационно-ценностный, отношенческий, регулятивно-деятельностный.

Первый компонент - мотивационно-ценностный представлен критерием и его показателями: профессионально-ценностная ориентация (понимание особенностей педагогической профессии: устойчивый интерес к педагогической деятельности, эмпатия, ответственность).

Второй компонент - отношенческий определен критерием и его показателями: отношение к себе как к субъекту собственной жизнедеятельности (способность к адекватной самооценке, готовность к самообразованию, самосовершенствованию, коммуникативный контроль).

Третий компонент - регулятивно-деятельностный, в котором критерий и его показатели следующие: профессионально-педагогическая активность (способность к самоорганизации образовательной деятельности, умение влиять на других, способность к творческому решению профессиональных задач).

Вышеназванные критерии и показатели явились основой для характеристики, выделенных нами уровней сформированности субъектной позиции студентов вуза. Рассмотрим их.

Низкий уровень. Отсутствует интерес к педагогической деятельности. Наблюдается еле заметное проявление эмпатии. Студент безответственно относится к выполнению заданий. Неадекватная самооценка. Понимает необходимость саморазвития, самообразования, но не занимается ими. Не контролирует свое эмоциональное состояние. Не умеет конструктивно общаться. Не считает нужным изменять коммуникативный контроль в зависимости от ситуаций. Не может рационально организовывать собственную деятельность. Отсутствует умение влиять на окружающих. Редко проявляется стремление к личностной и профессиональной самореализации. Не готов к творческому решению профессиональных задач.

Средний уровень. Студент не всегда проявляет интерес к педагогической деятельности. Способен проявлять эмпатию, но не всегда проявляет. Ответственно относится к значимым для него заданиям, а к остальным относится равнодушно. Неадекватная самооценка. Во время общения сдержан в эмоциональных проявлениях, не всегда считается с мнением окружающих. Испытывает некоторые затруднения в рациональной организации образовательной деятельности. У студента не ярко выражена способность влиять на окружающих. Не всегда проявляет стремление к личностной и профессиональной самореализации. Готовность к творческому решению профессиональных задач обусловлена его интересами.

Высокий уровень. Студент проявляет устойчивый интерес к педагогической деятельности. Способен к проявлению эмпатии. Ответственно относится к выполнению заданий. Имеет адекватную самооценку. Испытывает потребность в саморазвитии, самообразовании и занимается ими. Способен к саморегуляции эмоционального состояния в любых ситуациях, наблюдантся высокий коммуникативный контроль. Умеет рационально организовывать собственную образовательную деятельность. Способен эффективно влиять на других, гибко реагировать на изменения в любых ситуациях. Стремится к личностной и профессиональной самореализации. Готов к творческому решению профессиональных задач.

Выводы. Таким образом, профессиональное становление студентов вуза обозначает совершенно определенную пространственно – временную характеристику процесса формирования и развития личности – стадию освоения профессии с момента ее выбора до овладения профессионализмом, мастерством. Успешность данного процесса напрямую зависит от уровня сформированности субъектной позиции студента в условиях процесса профессиональной подготовки и его взаимодействия с социумом.

Литература:

1. Абульханова-Славская, К. А. О субъекте психической деятельности. М.: Наука. 1973. 288 с.
2. Асадуллин, Р. М. Формирование личности учителя как субъекта педагогической деятельности: дис…д-ра пед. наук. М.. 2000. 389 с.
3. Асмолов, А.Г. Деятельность и установка. М.. 1979. 151 с.
4. Беспалько, В.П. Педагогика и прогрессивные технологии. М.: ИПО МО Россия. 1995. 336 с.
5. Вайсман, О.А. Проектирование субъктной позиции ученика в обучении // Наука и школа. 2005. № 4. С. 24.
6. Маслоу, А. Мотивация и Личность. Спб. : Изд-тво «Питер». 2007. 352 с.
7. Сайгушев, Н.Я. Профессиональное становление будущего учителя: монография. СПб.: Стратегия будущего. 2008. 220 с.
8. Сайгушев Н.Я., Веденеева О.А. Самоактуализация студентов гуманитарного вуза в образовательном процессе // Искусство и образование. 2018. № 1 (111). С. 144-152.
9. Сайгушев Н.Я., Веденеева О.А., Мелехова Ю.Б. Потребность в педагогической рефлексии как условие профессионального саморазвития будущего специалиста в системе гуманитарного образования // Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 59-4. С. 213-216.
10. Сериков, Г.Н. Образование: аспекты системного отражения. Курган: Изд-во «Зауралье». 1977. 464 с.
11. Gnevek O.V., Savva L.I., Saigushev N.Ya., Vedeneeva O.A., Shepilova N.A. The role of the reflexive orientation of training in the formation of a positive attitude toward learning of trade by future marketers // Man in India. 2017. Т. 97. № 21. С. 195-217.
12. Saigushev N.Ya., Vedeneeva O.A., Melehova Yu.B. Reforming system of professional training of future specialists by taking into account production automation requirements // Journal of Physics: Conference Series. 2018. Т. 1015 (3). pp. 032119.

УДК 378

адъюнкт Сапожников Александр Сергеевич
Санкт-Петербургский военный институт войск национальной гвардии
Российской Федерации (г. Санкт-Петербург)

ПРОЕКТИРОВАНИЕ ЦЕЛЕЙ ОБУЧЕНИЯ КУРСАНТОВ ВОЕННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РОСГВАРДИИ ПО УЧЕБНОЙ ДИСЦИПЛИНЕ «ПЕДАГОГИКА»

Аннотация. В статье рассматривается одна из наименее изученных проблем, связанных с обоснованием целей и задач обучения курсантов военно-образовательных организаций высшего образования как фактора повышения эффективности качества образовательного процесса по дисциплине «Педагогика».

Ключевые слова: виды достигаемых целей и задач решаемых на занятии, проектирование, качество обучения.

Annotation. The article deals with one of the least studied problems associated with the justification of the goals and objectives of training cadets of military educational institutions of higher education as a factor in improving the quality of the educational process in the discipline "Pedagogy".

Keywords: types of achieved goals and objectives to be solved in the classroom, design, quality of training.

Введение. Исследование теоретических источников показало, что учебная дисциплина «Педагогика» несет в себе мощный качественный потенциал для повышения качества обучения курсантов, который определяется через предназначение педагогики в обучении курсантов войск национальной гвардии Российской Федерации.

Говоря о качественном потенциале педагогики нельзя не согласиться с тем, что для успешного выполнения профессиональных обязанностей офицером войск национальной гвардии педагогические знания, навыки, умения, компетенции играют одну из важнейших ролей.

Целью статьи является рассмотрение целей и задач решаемых на занятиях по дисциплинам в предметной области педагогики и их взаимосвязи их с качеством обучения в военных институтах войск национальной гвардии.

Без качественной подготовки и обучения личного состава военнослужащих войск национальной гвардии невозможно успешно решать задачи стоящие перед войсками. Педагогический опыт является одним из факторов поддержания высокой боевой и мобилизационной готовности войск национальной гвардии Российской Федерации, а так же фактором морально-психологического состояния требуемого для успешного решения стоящих перед войсками национальной гвардии задач. Эффективное применение технологий и методов обучения на практике способствует качеству подготовки личного состава и как следствие придает уверенности военнослужащим войск национальной гвардии при выполнении задач мирного или военного времени.

Концепция кадровой политики и развития системы образования в войсках национальной гвардии Российской Федерации на период 2018 - 2021 годов и далее до 2025 года требует обеспечения готовности личного состава к выполнению обязанностей в соответствии с его предназначением, повышения в установленном законодательством Российской Федерации порядке его образовательного уровня, обеспечивающего качественное выполнение им задач, возложенных на войска национальной гвардии [4]. Возникает противоречие межу практическими запросами на качественно подготовленных специалистов способных эффективно реагировать на изменения в оперативной обстановке, соответствующих требованиям общества и государства и необходимостью разработки новых методологических основ для качественной подготовки таких военнослужащих войск национальной гвардии.

Имеющееся противоречие требует совершенствование условий, способствующих более внимательному отношению к качеству обучения личного состава в частях и в военных образовательных организациях высшего образования войск национальной гвардии. Только при успешном решении педагогических задач можно будет говорить о развитии военнослужащих войск национальной гвардии как индивидуальностях, обладающих качественными характеристиками, соответствующих профессионально-должностному применению. Для таких военнослужащих присуще чувство долга, чести, личного достоинства, любви и верности Отечеству.

С этих позиций, дисциплина «Педагогика» приобретает весомое значение в качественной подготовке военнослужащих войск национальной гвардии. Следует отметить, что в предметной области педагогики находится педагогический мониторинг качества обучения, который позволяет определить уровень качества подготовки обучающихся в военных образовательных организациях высшего образования войск национальной гвардии РФ курсантов.

Анализируя понятие мониторинга качества обучения по дисциплине «Педагогика» можно сделать вывод о том, что целью педагогического мониторинга является определение уровня качества обучения и включает мониторинг всех компонентов обучения, а именно мониторинг целей и задач обучения, мониторинг содержания, мониторинг организационной культуры, скоординированности и согласованности, ответственности, мониторинг технологий взаимодействия, мониторинг организации учебного процесса, мониторинг уровня культуры деятельности: педагогической, учебной, мониторинг результатов обучения, удовлетворенности курсантов процессом обучения.

Исследование целевого компонента обучения показало, что на занятии необходимо учитывать шесть видов достигаемых целей и решаемых задач (Рис.1).

Рисунок 1. Виды достигаемых целей и решаемых на занятии задач

Цели и задачи, которые решаются на занятии определяются в процессе проектирования занятия. Анализ понятия «проектирование» показывает две стороны его трактовки: первая как общераспространенного понятия и вторая с научно-технической точки зрения [5].

Проектирование заключается в деятельности человека по созданию проекта, прообраза будущего объекта. В зависимости от подхода к проектированию различают функциональное, оптимальное и системное проектирование.

Функциональное проектирование представляет собой деятельность по созданию эффективно работающего объекта, основывается на функциональных показателях качества и надежности.

Оптимальное проектирование представляет собой деятельность не только по поиску функционально эффективных решений, но и деятельность по поиску окончательного варианта проекта.

Системное проектирование появилось в результате повышения требований к качеству. При создании объектов их уже необходимо было рассматривать в виде систем, то есть комплекса взаимосвязанных внутренних элементов с определенной структурой, широким набором свойств и разнообразными внутренними и внешними связями.

Таким образом, проектирование для обеспечения своей эффективности должно сочетать в себе все виды проектирования.

Проектируя занятие определяем цели и задачи которые необходимо решать на занятии:

1. При проектировании занятия по изучению методов обучения необходимо ответить на вопросы: Что такое метод обучения? Что включает структура метода обучения? Как используются методы обучения? В соответствии с этим спроектировать цели и задачи по формированию знаний на занятии по дисциплине «Педагогика». Поставленные перед занятием цели и задачи направлены на формирование знаниевой составляющей учебного процесса и способствуют получению обучающимися знаний необходимых для уяснения понятия метода обучения как способа согласованного взаимодействия обучающего и обучающегося, который обеспечивает решение задач учебного процесса; основан на управленческо-предметно-речевой активности руководителя занятия и творческой предметно-речевой активности обучающихся; использует определенный вид коммуникации; связан с теоретическим, практическим или смешанным содержанием обучения.

Отвечая на вопросы проектируемого занятия, отмечаем, что метод обучения имеет свою структуру [2] которая включает: управленческие, предметные, коммуникативные вербальные или не вербальные действия обучающего.

Управленческие действия руководителя занятия заключаются в управлении деятельностью обучающихся и выражаются в вовлечении обучающихся в учебный процесс путем пробуждения у них интереса и мотивации к продуктивной творческой работе в начале занятия, а также управление их деятельностью в ходе занятия, и по его завершении.

Предметные действия обучающего состоят в умении обращаться с материальной базой, необходимой для проведения занятия, показывать слайды, включать и выключать компьютер, мультимедийную аппаратуру, работать с указкой и т.д.

Коммуникативные (вербальные и невербальные действия обучающего) заключаются в умении подобрать правильный стиль общения с обучающимися. Общение при проведении занятия проявляется в передаче информации от обучающего к обучающимся. Может быть обмен информацией познавательного или эмоционально оценочного характера. При этом применяется вербальная, словестная (с использованием речевых приемов ведения занятия) коммуникация, или невербальная коммуникация (с использованием жестов, языка тела, образов, мимики).

– предметные, коммуникативные (вербальные и невербальные) действия обучающихся. Предметные действия выражаются в умении пользоваться конспектами письменными принадлежностями во время занятия, а также материальной базой, применяемой на занятии.

Коммуникативные вербальные действия выражаются в умении отвечать на вопросы руководителя занятия, используя речевые приемы. Невербальная коммуникация заключается в умении применять жесты, знаки, образы при общении обучающегося с обучающим.

– содержательный контент. Может быть теоретическим направленным на доведение текстовой информации и вооружение обучающихся теоретическими знаниями. Может иметь практическую направленность вооружая обучающихся практическими знаниями, а также может быть смешанным включающих в себя и теоретическую и практическую составляющие.

– средства обучения материально-технические, языковые, все то, что способствует наиболее эффективному приведению занятий.

Знания по использованию методов обучения дают возможность правильно их применять исходя из целей и задач обучения ставящихся на занятии. Метод должен соответствовать цели занятия, решаемой учебной задаче, индивидуальным особенностям и возможностям обучающих и обучающихся.

2. задачи по формированию умений:

На занятии вырабатываются умения творчески мыслить, принимать взвешенные нестандартные решения, умения использовать речевую коммуникацию в виде диалога, монолога, полилога, развивать ее.

3. задачи по формированию навыка:

На занятии вырабатываются навыки по решению проблемных вопросов и задач путем создания проблемных ситуаций, решению кейсов и практических задач, проведения исследования, создание и защита проектов.

4. задачи по формированию компетенций:

На занятиях формируются компетенции путем решения теоретических и практических задач в их совокупности.

5. задачи по развитию мотивации:

У обучающихся имеются потребности, мировоззрение, установки. Потребности позволяют ответить на вопрос, что нужно человеку для активности? Активность отвечает на вопрос, почему человек выбрал именно этот, а не другой способ поведения? (удовлетворение потребностей). Установки могут быть целевые, операциональные, смысловые. Мотив заключен в мировоззрении которое включает: знание, взгляды, убеждения, идеалы, ценности. Мотивация есть процесс рождения мотива, побуждение обучающегося к действию к активности.

Мотивация обучения - это процесс, побуждения учащихся к продуктивной познавательной деятельности, при помощи различных методов и средств [3].

Мотивация имеет отношение и к обучающим и к обучающимся. К первым относится мотивация обучения, их отношение к профессиональным обязанностям, ко вторым мотивация учения, внутренняя, авто мотивация.

Мотивация может быть внешней или внутренней. К внешней относим мотивацию появившуюся у обучающихся под влиянием внешних факторов: например боязни наказания, осуждения. К внутренней мотивации относим мотивацию появившуюся у обучающегося по влиянием внутренних факторов: например желания научиться писать, читать.

Отметим, что сила и структура мотивации влияют на успешность учебной деятельности.

По закону Йеркса-Додсона [1] результативность учебной деятельности состоит в прямой зависимости от силы мотивации, но она сохраняется до определённого предела. При достижении результатов и продолжении увеличения силы мотивации - эффективность деятельности снижается.

6. задачи по развитию интеллектуальных и волевых свойств личности обучающегося и обучающего:

При развитии волевых свойств возникают вопросы:

а) Дефицита мотивации.

Обучающиеся чаще нагружаются общественной работой, быстрее устают, а усталость убивает мотивацию к обучению, поэтому возникает ее дефицит. Мотивации нет, если не задействованы высшие ее формы, к которым относится мораль включающая честь, за которой следует сила ответственности и достоинство. Для повышения мотивации применяем прием «авансированной оценки», обучающемуся предлагается поставить себе оценку за решение задачи, на которую он впоследствии должен будет ее решить.

б) Проблемы выбора (решения).

При выборе решения присутствует множественность его вариантов, обучающему важно, чтобы обучающийся из множества вариантов нашел и выбрал правильное, рациональное, поддерживаемое им решение, обучающий при помощи всех имеющихся психолого-педагогических знаний, убеждения подводит обучаемого к принятию именно этого решения.

б) Приведения эмоционального состояния в норму.

На занятиях при ответе на вопросы у обучающихся может нарушаться эмоциональное состояние из-за незнания материала, излишнего переживания или волнения. Для определения эмоционального состояния обучающегося, когда он перестает говорить при ответе на поставленный вопрос, применяем прием «пять секунд», который помогает определить мыслит ли обучающийся или испытывает эмоциональные трудности. Обучающий напоминает отвечающему о «пяти секундах» и если через пять секунд он начинает говорить, значит все нормально, он мыслит, если нет, значит ему нужна помощь.

Достижение учебных целей и решение учебных задач на занятиях проходит в режиме дефицита времени. Это время необходимо использовать рационально, то есть необходимо оптимальное применение методов в процессе проведения занятия. Применение наиболее эффективных для данного занятия методов его проведения позволяет комплексировать цели и задачи в их решении.

Результат достижения учебных целей и решения учебных задач на занятии может быть различным. При решении знаниевых задач, достижении знаниевых целей, обучающиеся либо знают теоретический материал занятия либо не знают, при решении задач и достижении целей касающихся умений, навыков обучающиеся либо умеют что-то делать, либо не умеют, при решении задач и достижении целей связанных с компетенциями обучающиеся знают теорию и могут ее применять на практике или не знают и не могут.

Достижение учебных целей и решение учебных задач по развитию мотивации, результат будет выражаться в систематической активности и инициативности, обучающихся или их отсутствие.

Результатом развития свойств обучающихся будет расширение кругозора, развитие сообразительности, творчества, быстрого принятия правильного, целесообразного решения, речи: краткой, понятной, емкой, когда решены вопросы дефицита мотивации, выбора, эмоционально-волевого состояния, обучающийся всегда готов к занятию, развивается постоянство готовности к учебной деятельности, формируется эмоционально-волевая устойчивость, на занятиях готов отвечать на вопросы без промедления или же отсутствие этого.

Выводы. Таким образом, для качественной организации и проведения занятия необходимо ответить на вопрос: А все ли цели и задачи указанные выше преподаватель учитывает и ставит на занятии? Если на занятии учитываются цели и задачи с первой по шестую, то организация обучения осуществляется во взаимодействии с воспитанием и достигается высшая степень развития личности. Соответственно, учитывая на занятии цели и задачи с первой по четвертую о качестве обучения говорить нельзя, так как воспитательная составляющая из процесса обучения исключается, и высшей степени развития личности не достигается.

Литература:

1. Yerkes R. M., Dodson J. D. The relation of strength of stimulus to rapidity of habit-formation // Journal of comparative neurology and psychology. — 1908. — Т. 18. — С. 459—482.

2. Карсанов Э.Х. Шарухин А.П. Общая педагогика.Обучение и воспитание: учебное пособие. Спб.: ООО «Новый Век», 2017. – С. 8.

3. Литвинюк А. А. Мотивация и стимулирование трудовой деятельности. Теория и практика. Учебник; Юрайт - Москва, 2014. - 398 с.
4. Об утверждении концепции кадровой политики и развития системы образования в войсках национальной гвардии российской федерации на период 2018 - 2021 годов и далее до 2025 года: [приказ Федеральной Службы Войск Национальной Гвардии Российской Федерации от 27 ноября 2017 г. N 503 (последняя редакция)] [Электронный ресурс] // ОБЗОР-законодательства за ноябрь 2017. – URL: https://docplayer.ru/72418905-Obzor-zakonodatelstva-za-noyabr-2017-goda-prikazy-rosgvardii.html
5. Хорошев А.Н. Введение в управление проектированием механических систем: Учебное пособие, 1999.

Педагогика

УДК 371
кандидат педагогических наук, доцент кафедры начального и дошкольного образования Селюкова Екатерина Алексеевна
Ставропольский государственный педагогический институт (г. Ставрополь)

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ВОСПИТАНИЯ ТОЛЕРАНТНОЙ ЛИЧНОСТИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА

Аннотация. Автор статьи обосновывает актуальность проблемы воспитания толерантной личности младшего школьника в этнически разнообразном окружении. Раскрыты особенности поликультурного образования как среды формирования толерантности в начальной школе. Обосновываются пути воспитания в личности младшего школьника потребности и готовности к конструктивному взаимодействию людьми и группами людей независимо от их национальности, социальной и религиозной принадлежности, взглядов, мировоззрения, стилей мышления и поведения. Автором приведены организационно – педагогические условия эффективности данного процесса.
Ключевые слова: анисемитизм, война, высокомерие, дискриминация, запугивание, изгнание, интолерантность, терпимость, толерантность, уважение.
Annotation. The Author substantiates the relevance of the problem of education of a tolerant personality of a younger schoolboy in an ethnically diverse environment. The features of multicultural education as a medium of tolerance formation in primary school are revealed. The ways of education in the personality of the younger schoolboy needs and readiness for constructive interaction of people and groups of people regardless of their nationality, social and religious affiliation, views, worldview, thinking styles and behavior. The author presents the organizational and pedagogical conditions of the effectiveness of this process.
Keywords: anti-Semitism, war, arrogance, discrimination, intimidation, exile, intolerance, tolerance, respect.

Введение. Рост различного вида экстремизма, агрессивности, расширение зон конфликтов и конфликтных ситуаций делают мир человеческих взаимоотношений сложным и противоречивым. Актуальность воспитания толерантной личности в начальной школе обусловлена необходимостью развития у детей потребности и готовности к позитивному взаимодействию с людьми и группами людей, независимо от их социальных, расовых, возрастных различий, взглядов, мировоззрения, верования.

Изложение основного материала статьи. Современному ребёнку для успешной адаптации к окружающему миру толерантность необходима как одно из качеств личности.

В русском языке толерантность характеризуется как « способность, умение терпеть, мириться с чужим мнением, быть снисходительным к поступкам других людей, мягко относиться к их промахам, ошибкам».

В. Даль отмечает, что по смыслу толерантность (терпимость) связана с такими человеческими качествами как смирение, кротость, снисходительность, великодушие. В то же время нетерпимость порождает запальчивость, опрометчивость, непостоянство и другие непродуманные, импульсивные и незрелые действия. Суть терпимости В. Даль объясняет на примерах терпимости личных убеждений, терпимости к иной вере.

Таким образом, толерантность обеспечивает готовность человека признавать права другого, воспринимать другого как равного себе, готовность принять представителей других народов и культур с их особенностями и взаимодействовать с ними на основе согласия и уважения.

Толерантность гарантирует гармоничные отношения в любом обществе.

Каждый ребёнок это отдельный мир со своими чувствами, взглядами, успехами и неудачами. Разный жизненный опыт, недостаточно сформированные навыки общения, различные формы самовыражения снижают готовность приходящих в школу детей жить в новом коллективе по новым для них правилам. Это делает проблему воспитания толерантной личности ученика начальной школы важнейшей задачей, так как развивает способность уважать, принимать и правильно понимать богатое многообразие культур окружающего мира и различные проявления человеческой индивидуальности как по внешнему виду, так и по поведению, интересам, национальным и другим особенностям.

Толерантность, составляя основу педагогического общения учителя и ученика, обеспечивает оптимальные условия для формирования у учащихся культуры достоинства, самовыражения личности.

Большинство российских школ являются полиэтничными, в содержании образования которых представлены богатство российской национальной культуры, образ жизни каждого этноса, их традиции, обычаи, социальные стереотипы поведения, духовные ценности.

Для успешного формирования толерантности в ходе образовательного процесса необходимо в полной мере использовать такие возможности поликультурной среды как приобщение детей к родному языку, истории, этнокультуре, духовным ценностям, культуре межнациональных отношений.

Такой подход создаёт условия для получения школьниками полноценного образования по федеральным стандартам, но и для более глубокого изучения культуры своей и сопредельных народов.

Основу образования в поликультурной школе определяют особые законы: диалогичность, личностно – ориентированный подход в процессе педагогического взаимодействия; ориентация на зону ближнего развития в становлении личности; освоение базовой гуманитарной культуры в гармонии с общечеловеческой и национальной; самоактуализация, саморазвитие, самовыражение.

Для образовательной поликультурной среды характерны локальные и структурные особенности, что особенно проявляется в условиях многоэтнического расселения. В отличие от обще поликультурной среды страны в целом существуют ещё множество своеобразных, неповторимых специфик, присущих каждому региону и, порой, даже микрорайону.

Северный Кавказ и Ставропольский край, в частности, уникальны как по географическому, геополитическому положению, так и по богатству культурной среды.

Важной особенностью многоаспектной поликультурной среды региона является органическая взаимосвязь конфессиональной и этнической идентичности. При этом оберегается и социальная идентичность: особое отношение человека к чести, справедливости, мужеству, достоинству, правде и свободе.

Ю.А. Жданов по результатам исследований особенностей истории и современной этнокультурной среды Северного Кавказа пишет: «Кавказ хранит в себе и ныне мощные исторические традиции. На планете не существует региона, где жили бы длительно и совместно сотни народов. Это удивительное многоцветье является драгоценным сокровищем всего человечества».

Своеобразие социокультурной среды региона составляет феномен казачества как сословия и субэтноса. Отдельные регионы, города, посёлки, станицы, аулы, хутора Ставропольского края имеют свои особенности в организации быта людей, профессиональной ориентации жителей.

Смысл деятельности учителя начальной школы в формировании толерантных отношений в этих условия – содействовать повышению коммуникативной деятельности учащихся, их готовности и умению вступать в диалог, вместе с другими искать правильное решение и уметь сообщать о результатах своих поисков в понятной каждому форме.

Именно в начальной школе важно научить ребёнка диалогу, умению слушать, слышать, понимать, не манипулировать и не применять насилия к собеседнику, а убеждать его.

Уважительные и гармоничные отношения в классе способствуют формированию терпимости при решении спорных вопросов, в основе которых, как правило, лежат оскорбления, насмешки, выражение пренебрежения, перерастающие в будущем в интолерантность.

Важно, чтобы педагог личным примером показывал, как надо относиться к суждениям других, говорить и слушать других, корректно отстаивать свою точку зрения.

Обучение младших школьников уважительному и терпеливому общению друг с другом осуществляется учителем, прежде всего, в процессе обучения. Учитель, опираясь на возможности урока, формирует нравственное сознание ученика и использует разнообразные коллективные действия и переживания, накопление опыта нравственных взаимоотношений, понимание ценности каждого человека.

Тем самым, деятельность педагога по воспитанию толерантной личности младшего школьника в условиях поликультурной среды направлена на реализацию следующих условий.

Во – первых, в период всего обучения необходима аналитическая диагностическая работа по выявлению уровня толерантности с использованием анкетирования, тестирования, наблюдения и анализа результатов.

Во – вторых, в процессе обучения учитель на уроке во внеурочной работе объясняет детям понятие и важность толерантности в жизни людей, в ходе проведения бесед, классных часов знакомит с традициями, обычаями разных народов, проводит конкурсы, экскурсии и игры, направленные на расширение знаний об основных нормах, культуре различных этносов и народов.

В – третьих, в процессе школьного воспитания значительное место в деятельности учитель начальной школы занимает развитие коммуникативности ученика, его толерантного отношения к окружающим людям. Учитель знакомит детей со способами разрешения конфликтов, проводит тренинги диспуты, направленные на формирование позитивного взаимодействия с людьми, способствует развитию навыков культуры поведения учащихся, обсуждает и анализирует с ними варианты решения проблем при конфликтных ситуациях.

В – четвёртых, в целях повышения положительных результатов воспитательной работы, созданию в детском коллективе комфортной обстановки для каждого ребёнка педагог приобщает к классным делам по воспитанию нравственной, толерантной, коммуникабельной личности родителей. Совместная согласованная работа школы и семьи служит хорошим примером взаимодействия двух самых важных факторов в жизни ребёнка.

Выводы. Таким образом, практическая работа по формированию толерантности в современной начальной школе связана не только с обучением детей конкретным навыкам толерантного поведения. Не менее важно формирование у них таких личностных качеств, как чувство собственного достоинства и умение уважать достоинство других, осознание того, что каждый человек многообразен в своих проявлениях и не похож на других, позитивного отношения к себе самому и представителям других народов и иных культур.

Литература:

1. Абайханов А.Р., Абайханов Р.С., Абдурахманова П.Д., Агарагимова В.К., Айтмагамбетова Р.Х., Асильдерова М.М., Ахметова Б.З., Бесаева А.Г., Бородина Д.С., Выхристюк М.С., Гаджиева П.Д., Джиоева А.Р., Дмитриев М.М., Дубинина Н.В., Дуйсекеева Н.Ж., Ерина И.А., Идрисова П.Г., Исаева Ж.К., Исалгинбаева К.К., Калиев Б.Н., Калкеева К.Р., Карабулатова И.С., Касторнова В.А., Клушина Е.А., Клушина Н.П., и др. // Актуальные проблемы гуманитарных наук: история и современность: коллективная монография – М., 2018
2. Абдурахманова П.Д., Агарагимова В.К., Амамбаева Н. С., Асильдерова М.М., Бен А.М., Гаджиева П.Д., Гадзаова Л.П., Дзидзоева С.М., Ерина И.А., Зембатова Л.Т., Идрисова П.Г., Касторнова В.А., Киргуева Ф.Х., Клушина Е.А., Клушина Н.П. и др. // Личность в современной реальности: педагогические, психологические, лингвистические, правовые аспекты: коллективная монография - М., 2018
3. Асмолов А. Г. Историческая культура и педагогика толерантности. М.: Мемориал, 2001
4. Байбородова Л. В. Воспитание толерантности в процессе организации деятельности общения школьников. М.: Прогресс, 2003
5. Жданов Ю. А.Солнечное сплетение Евразии. Майкоп: 1999
6. Шабалдас А. Е. Теория и практика формирования личности школьника в поликультурной среде. Ставрополь: 2005

УДК 377.5

доктор педагогических наук, доцент Сеногноева Наталия Анатольевна
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования
«Российский государственный профессионально-педагогический университет» (г. Екатеринбург);
магистрант Пахомова Любовь Валерьевна
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования
«Российский государственный профессионально-педагогический университет» (г. Екатеринбург)

ФОНДЫ ОЦЕНОЧНЫХ СРЕДСТВ В ОПРЕДЕЛЕНИИ УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ У СТУДЕНТОВ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье актуализируется проблематика методики и механизмов разработки и реализации фондов оценочных средств в учреждениях среднего профессионального образования с целью определения уровня сформированности профессиональных компетенций. Автор подходит к решению данной проблемы посредством разработки модели реализации фондов оценочных средств для студентов строительных специальностей. В статье раскрыты основные аспекты соответствия фондов оценочных средств требованиям государственного образовательного стандарта, принципам использования оценочного компонента в образовательном процессе как фактору реализации инновационных педагогических технологий. Автором разработана методика реализации фондов оценочных средств. Осуществлена ее апробация в образовательном процессе. Получены и охарактеризованы основные результаты исследования, показывающие значимость методики для определения уровня сформированности профессиональных компетенций обучающихся.

Ключевые слова: фонд оценочных средств, студенты, система среднего профессионального образования, уровень сформированности профессиональных компетенций.

Annotation. The article actualizes the problems of the methodology and mechanisms for the development and implementation of evaluation funds in institutions of secondary vocational education in order to determine the level of formation of professional competencies. The author approaches the solution of this problem through the development of a model for the implementation of funds of appraisal funds for students of construction specialties. The article reveals the main aspects of the compliance of assessment funds to the requirements of the state educational standard, the principles of using the evaluation component in the educational process as a factor in the implementation of innovative educational technologies. The author has developed a method for selling funds of valuation funds. Carried out its approbation in the educational process. The main results of the research were obtained and characterized, showing the importance of the methodology for determining the level of formation of students' professional competencies.

Keywords: fund of appraisal funds, students, system of secondary vocational education, level of formation of professional competencies.

Введение. На современном этапе развития системы среднего профессионального образования следование ФГОС СПО поколений 4 и 4+ в качестве одного из основных компонентов образовательного процесса предусматривает аттестацию студентов с целью выявления их индивидуальных достижений различным требованиям. Данный компонент реализуется на всех этапах освоения соответствующей основной образовательной программы, в связи с чем важнейшей задачей становится создание фондов оценочных средств (далее ФОС), которые включают стандартные задания, разноуровневые контрольные работы, тесты и другие методы контроля, которые позволяют оценить знания, умения, навыки и уровень осваиваемых компетенций. Комплекты таких фондов оценочных средств разрабатываются и утверждаются учебным заведением (колледжем, техникумом и т.п.) [5; 6; 8].

Помимо учета образовательных достижений, разработка ФОС является специфическим фактором внедрения в образовательных процесс СПО инновационных педагогических технологий, эффективность реализации которых обеспечивается наличием результативного оценочного компонента, который предоставляет возможность как самому обучающемуся, так и преподавателю оценить эффективность тех условий, которые были использованы для формирования профессиональных компетенций: уровень сформированности данных компетенций, оценка и самооценка знаний, показатели мотивационной, эмоционально-волевой, деятельностной сфер, рефлексия (выступающая в качестве самооценки личностных качеств) и т.д. [3; 4].

Изложение основного материала статьи. Формирование ФОС с целью оценки уровня профессиональных компетенций также является и условием компетентностно-ориентированного подхода в системе среднего профессионального образования (далее СПО). Это условие заложено в модели подготовки будущего специалиста как направление непрерывного отслеживания образовательных достижений обучающихся. Методология проектирования системы ФОС, отражающих уровень освоения профессиональных компетенций студентов и выпускников, осваивающих образовательные программы СПО, является многокомпонентной и сложной задачей. Результативность ее решения является определяющим фактором многосторонней и комплексной оценки знаний, умений и навыков обучающихся.

Это подтверждается необходимость наличия следующих компонентов:

-разработанного блока контрольно-оценочных мероприятий в процессе освоения фундаментальных дисциплин в соответствии с выбранной специализацией;

-разработанного блока контрольно-оценочной базы материалов, основная функция которых служит для оценки образовательных результатов;

-разработанных комплексов и методических материалов, обеспечивающих процесс оценивания результатов сформированности знаний, умений, навыков и компетенций на всех этапах освоения образовательных программ;

-разработанной процедуры обработки полученных результатов контрольно-оценочных мероприятий.

Необходимо также отметить, что учебные материалы, которые предназначены для контролирования и оценивания знаний, умений, навыков, общих и профессиональных компетенций, что студенты приобретают в итоге изучения профессионального модуля (темы, дисциплины, блока) относят к контрольно-измерительным

материалам. Обязательной и неотъемлемой частью фондов оценочных средств основной образовательной программы по специальности являются ФОС(ы) по учебным дисциплинам, междисциплинарным курсам, профессиональным модулям для оценки уровня освоения студентами или выпускниками общих и профессиональных компетенций по требованиям ФГОС СПО. Используя фонды оценочных средств можно определить уровень степени освоения студентами компетенций [2; 7].

Также при разработке фонда оценочных средств необходимо в первую очередь рассматривать оценку способности обучающихся к творческой деятельности, их способности к решению новых нестандартных задач, что связаны с недостаточностью конкретных специальных знаний и отсутствием стандартной последовательностью их решения. Не смотря на способы контроля, формы используемых контролирующих материалов и методы проведения контроля все контрольные мероприятия должны выявлять соответствие или несоответствие требований учебного процесса и степени подготовки студента на каждом этапе обучения конкретным целям, определяемым ФГОС, ООП и рабочей программой учебной дисциплины (междисциплинарного курса, профессионального модуля).

Согласно требованиям, к разработке ФОС, основными задачами при их создании в контексте отдельной дисциплины являются следующие [2; 6; 8]:

-установление соответствия степени подготовки на конкретном этапе обучения требованиям ФГОС СПО;

-повышение уровня культуры при оценивании знаний обучающихся с целью обеспечения социальной нормы качества СПО, заданной требованиями ФГОС;

-эффективное руководство процессом освоения обучающимися профессионально важных знаний, умений, навыков и компетенций, регламентированных ФГОС СПО по рассматриваемому направлению подготовки (специальности);

-регулирование достижения целей реализации основной образовательной программы, в качестве совокупности компетенций, а также организация и регулирование контроля и оценки текущих, промежуточных и итоговых аттестаций студентов в процессе изучения дисциплины, планирование предупреждающих и корректирующих мероприятий, согласно степени их соответствия требованиям будущей профессии и мн. др. [1; 5; 8].

В нашем исследовании были выявлены показатели, определяющие необходимый набор компетенций выпускника СПО специальности 08.02.05 «Строительство и эксплуатация автомобильных дорог и аэродромов»:

-ФГОС СПО (специальность 08.02.05);

-профессиональный стандарт (дорожный рабочий);

-социальный заказ общества (студенты, обучающиеся по направлениям от организаций);

-работодатель (предприятия по трудоустройству выпускников, в том числе социальные партнеры);

-СУЗ (ГАПОУ СО Екатеринбургский автомобильно-дорожный колледж).

Фонды оценочных средств разрабатывались с учетом особенностей содержания основной профессиональной образовательной программы, а также специфики содержания теоретического и практического обучения.

В структуре компетенции будущих техников мы выделили следующие структурно-компонентные элементы:

-мотивационный компонент, обусловливающий потребность обучающихся в овладении профессиональными компетенциями, а также в посдледующей их реализации на этапе начальной профессиональной самореализации;

-когнитивный компонент, составляющий знаниевое содержание профессионального контекста в формируемых компетенциях, что выражается в готовности обучабщихся синтезировать новое профессионально ориентированное знание в процессе учебной деятельности;

-деятельностный компонент, опосредующий практическую реализацю приобретенных в процессе обучения знаний, умений, навыков и компетенций, их использование в самостоятельном творческом опыте, показывацем освоение студентами контекста профессионального поля;

-личностный компонент, характеризующийся совокупностью профессионально важных качеств, свойсвт, характерилогических особенностей будущего профессионала, обеспечивающих последующую продуктивность профессиональной деятельности и готовность к осуществлению непрерывности профессионального совершенствования.

Таким образом, структура компетенции определена нами как единство мотивационного, когнитивного, деятельностного и личностного компонентов.

Опытно-поисковая работа осуществлялась в три этапа.

Первый этап опытно-поисковой работы был освящен формулировке задач исследования, проведению констатирующего эксперимента с целью установления фактического исходного состояния экспериментальной и контрольной групп перед формирующим экспериментом опытно-поисковой работы. На данном этапе применены следующие методы исследования: для измерения исходного уровня признака проявления компетенций «знания» – опрос, для измерения исходного уровня признака проявления компетенций «умения» – опрос.

Задачей второго этапа опытно-поисковой работы рассматривалась разработка и проведение формирующего эксперимента. Данный этап педагогического исследования был посвящен анализу формирующего эксперимента опытно-поисковой работы, нацеленного на проверку необходимости и достаточности разработанной модели методики фондов оценочных средств для определения уровня сформированности у студентов профессиональных компетенций.

После реализации в образовательном процессе комплекта фондов оценочных средств был осуществлен третий этап опытно-поисковой работы. Последовательность действий на третьем этапе опытно-поисковой работы заключалась в следующем:

-выбор статистических методов решения поставленных задач;

-проведение оценки различий уровня сформированности признаков «знания» и «умения» по исследуемым профессиональным компетенциям до и после проведения эксперимента;

-сопоставление результатов с положениями гипотезы;

-формулирование выводов исследования о состоятельности выдвинутых научных положений.

Данная опытно-поисковая работа подразумевала наличие двух групп: контрольной и экспериментальной – будущих техников-строителей, обучающихся по специальности 08.02.05 (студенты 4 курса до прохождения ими междисциплинарного курса МДК 04.01 Ремонт и содержание автомобильных дорог и аэродромов). В каждой группе количество испытуемых составило 25 человек.

Мы отметили, что на констатирующем этапе опытно-поисковой работы значительных различий в результатах опроса, среди экспериментальной и контрольной групп не выявлено. Группы являются однородными. По результатам констатирующего эксперимента среди студентов достаточно неплохо развиты способности к коммуникациям и активности в целом, но прослеживается необходимость уделить внимание развитию многих показателей, отраженных в представленном опросе. Предполагается, что благодаря реализации использования комплекта фондов оценочных средств, позволит более полно и точно определить у экспериментальной группы студентов значения исследуемых признаков.

На этапе опытно-поисковой работы, посвященной, выявлению оценки уровня сформированности профессиональных компетенций у студентов, с целью установления фактического состояния контрольной и экспериментальной групп исследования был проведен формирующий эксперимент. Проведение формирующего эксперимента сводилось к тому, что двум группам было предложено пройти опрос, нацеленный на выявление уровня сформированности общих и профессиональных компетенций.

Всего в опросе приняло участие 50 человек, которые составляют экспериментальную и контрольную группы. В их число вошли студенты 4 курса очной формы обучения, обучающиеся по направлению подготовки 08.02.05 «Строительство и эксплуатация автомобильных дорог и аэродромов». Всех этих обучающихся объединяет направление их подготовки, т.е. все они – будущие техники-строители. А это значит, что после завершения обучения выпускники должны быть готовы к производственной деятельности. На данном этапе обучения, как показали результаты опроса, у студентов в достаточной мере сформированы общие и профессиональные компетенции по МДК 04.01 Ремонт и содержание автомобильных дорог и аэродромов. В обеих группах частота признака «да» превышала 70%, при этом значение данного показателя в контрольной группе составило 78% , а в экспериментальной группе – 87%.

Выводы. Таким образом, можно отметить, что на этапе формирующего эксперимента опытно-поисковой работы выявлены значительные различия в результатах опроса среди испытуемых экспериментальной и контрольной групп.

Можно сделать вывод, что по результатам формирующего эксперимента среди студентов контрольной группы уровень сформированности общих и профессиональных компетенций составляет 78%. Среди студентов экспериментальной группы – 86%. Соответственно степень оценки уровня сформированности компетенций с использованием разработанного комплекта фондов оценочных средств значительно выше, чем при использовании способов оценки компетенций без учета разработанной методики.

Литература:

1. Азарова Р.Н., Золотарева Н.М. Разработка паспорта компетенции: Методические рекомендации для организаторов проектных работ и профессорско-преподавательских коллективов вузов. Первая редакция. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, Координационный совет учебно-методических объединений и научно-методических советов высшей школы, 2010. – 54 с.
2. Зудин В.Л., Маланов А.Г., Шевчук В.Ф. Методологические основы создания фонда оценочных средств по дисциплине: монография. – Ярославль: ЯГТУ, 2013. – 164 с.
3. Карагулов, Ш. Рейтинговый контроль знаний студентов // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. – 2012. – № 25-1. – С. 225-229.
4. Кузнецова Е.М., Михалева Л.В. Методика разработки паспорта и программы формирования компетенции как основы компетентностно-ориентированного образовательного процесса // Язык и культура. – Томск: Национальный исследовательский Томский государственный университет, 2011. – С. 115–124.
5. Матушкин Н.Н., Пахомов С.И., Столбова И.Д. Формирование компетенций выпускника вуза на основе процессного подхода // Университетское управление: практика и анализ. – 2011. – С. 58–62.
6. Никишкин, Н.В. Создание фонда оценочных средств как условие формирования компетенций культуры безопасности жизнедеятельности // Среднее профессиональное образование. – 2013. – № 5. – С. 1-3.
7. Оценочные и диагностические средства гос. аттестации выпускников по специальностям классических университетов / В. А. Богословский [и др.]. – Вып. 2. – М., Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 164 с.
8. Темняткина О.В. Методика разработки фонда оценочных средств основной профессиональной образовательной программы на основе ФГОС: метод. рекомендации. – Екатеринбург, 2011. – 114 с.

УДК 378.18

кандидат педагогических наук, доцент Серикова Лариса Александровна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева» (г. Саранск);
кандидат педагогических наук, доцент Неясова Ирина Александровна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева» (г. Саранск)

ОРГАНИЗАЦИЯ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА7

Аннотация. Статья посвящена определению содержательных и процессуально-деятельностных аспектов организации духовно-нравственного воспитания студентов в условиях педагогического вуза. Выявлению воспитательного потенциала педагогического вуза и определению продуктивных форм духовно-нравственного воспитания студентов.

Ключевые слова: духовно-нравственное воспитание, педагогический вуз, организация духовно-нравственного воспитания, обобщение педагогического опыта.

Annotation. The article is devoted to the determination of the substantive and procedural-activity aspects of the spiritual and moral education of students in the conditions of a pedagogical university. Identification of the educational potential of a pedagogical university and the definition of productive forms of spiritual and moral education.

Keywords: spiritual and moral education, pedagogical university, organization of spiritual and moral education, generalization of pedagogical experience.

ОРГАНИЗАЦИЯ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА

Введение. В современной педагогической науке и практике образования в процессе целеполагания все чаще наблюдается смещение акцентов с понимания образования как самоцели на формирование духовно богатой личности, готовой к продуктивному взаимодействию с другими людьми на основе использования потенциала науки, искусства, морали, языка и других составляющих культуры.

В Указе Президента Российской Федерации от 07.05.2018 г. № 204 «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года» четко обозначены цели и целевые показатели в сфере воспитания подрастающего поколения и модернизации профессионального образования:

- «воспитание гармонично развитой и социально ответственной личности на основе духовно-нравственных ценностей народов Российской Федерации, исторических и национально-культурных традиций;
- модернизация профессионального образования, в том числе посредством внедрения адаптивных, практико-ориентированных и гибких образовательных программ» [4].

Исходя и сказанного выше, перед педагогическим вузом встает сложная задача организации образовательного пространства, в котором комплексно будет решаться проблема духовно-нравственного воспитания студенческой молодежи и подготовки будущих педагогических работников к духовно-нравственному воспитанию подрастающего поколения.

Формулировка цели статьи. Целью статьи является определение специфики и обобщение опыта организации духовно-нравственного воспитания студентов в условиях педагогического вуза.

Изложение основного материала статьи. Вопрос о необходимости духовно-нравственного воспитания в условиях вуза до настоящего времени остается дискуссионным. Точек зрения существует множество: от призывов «формировать духовно-нравственные качества и свойства личности» до полного отрицания необходимости воспитательных воздействий в образовательном пространстве вуза. На наш взгляд, в сложившейся ситуации оптимальной представляется позиция признания целостного образовательного пространства педагогического вуза как среды, имеющей неоценимый воспитательный потенциал и способной органично объединить процессы профессионального образования и духовно-нравственного воспитания будущих педагогов. В этом случае духовно-нравственное воспитание студента будет способствовать созданию условий для духовного роста молодого профессионала педагогического труда, позволит глубже проникнуть в духовный мир его воспитанников в будущем, усилит интерес к практической профессионально-педагогической деятельности, поспособствует обретению эмпатии и других профессионально и личностно значимых качеств. Значимость такой позиции подтверждается тот факт, что «для современной психолого-педагогической науки и практики доминирующее значение начинает приобретать понимание воспитания как средства, направленного на создание условий для саморазвития и самовоспитания личности студента, максимально полного освоения ею материальных и духовных ценностей, культуры общественного бытия (И. А. Зимняя, Н. И. Кочетов, Ю. М. Орлов, В. И. Слободчиков и др.)» [3, 158].

В нашем понимании духовно-нравственная сфера личности будущего учителя представляет собой совокупность духовно-нравственных идеалов и ценностей; личностных смыслов, отражающих субъективное отношение к ним; духовных потребностей и нравственных мотивов поведения; нравственных чувств; стремления личности к поведению в соответствии с принятыми ценностями; способностей к духовно-нравственному самоопределению, самореализации, самосовершенствованию.

[7] Работа проводилась в рамках гранта на проведение научно-исследовательских работ по приоритетным направлениям научной деятельности вузов-партнеров по сетевому взаимодействию (ФГБОУ ВО «Ульяновский государственный педагогический университет имени И. Н. Ульянова» и ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева») по теме «Организация духовно-нравственного воспитания в условиях педагогического вуза».

Важно отметить, что характерной особенностью духовно-нравственного воспитания является то, что его нельзя ограничить рамками конкретного воспитательного процесса. Становление системы духовно-нравственных представлений, черт и качеств, ценностных ориентаций, готовности к исполнению моральных норм и следованию духовным ориентирам происходит постепенно в процессе разнообразной деятельности, взаимоотношений, общения, осмысления и присвоения информации студенческой молодежью. При этом духовно-нравственное воспитание является целенаправленным процессом, в структуре которого четко просматривается система содержания, методов, форм, приемов и технологий педагогического взаимодействия. Значимость и ценность процесса духовно-нравственного воспитания студентов многократно возрастает в образовательном пространстве педагогического вуза. Это во многом связано с тем обстоятельством, что студент педагогического вуза – не просто будущий профессионал, который должен быть готов к качественному исполнению трудовых функций, но и «специалист в области воспитания», к которому предъявляются требования одноименного профессионального стандарта.

Данное обстоятельство предопределяет необходимость создания в педагогическом вузе такого образовательного пространства, в условиях которого будущий педагог будет иметь возможность не только получить в процессе профессиональной подготовки знания, приобрести профессиональные компетенции, но и осознать духовное начало профессии педагога, научиться решать сложные жизненные и профессиональные задачи, в том числе и связанные с духовно-нравственной сферой личности ребенка, родителя, коллеги, своей собственной. Действенность потенциала такого пространства обеспечивается социальными и возрастными особенностями студента.

Современный студент является представителем той части молодежи, которая стремится к интеллектуальному и личностному росту. Именно эта часть молодого поколения призвана по прошествии определенного времени стать интеллектуальной элитой России. Современный студент-педагог кроме бесспорно высокого интеллектуального уровня должен стать носителем и хранителем культурного богатства страны, духовно-нравственных основ и ориентиров жизни общества. Именно на него возложена трудная и почетная миссия воспитания нового поколения высоконравственной и духовно богатой молодежи.

Именно в студенческие годы будущий педагог способен глубоко прочувствовать и осознать духовность профессии, поскольку в этом возрасте он активно решает вопросы профессионального самоопределения. Перед студентом встает вопрос об удовлетворении собственных культурных потребностей, подборе круга общения, поскольку молодой человек в процессе педагогических практик, профессиональных проб и другой практико-ориентированной деятельности осознает требования профессии, обучающихся к уровню его профессиональной компетентности и богатству внутреннего мира. Эти проблемы могут быть продуктивно решены в условиях образовательного пространства педагогического вуза, имеющего значительный воспитательный потенциал.

Характерными особенностями процесса духовно-нравственного воспитания студентов является его длительность, непрерывность и отсроченность результатов. В связи с этим возможность длительного пребывания в условиях образовательного пространства педагогического вуза, характеризующегося богатым воспитательным потенциалом, обеспечивает продуктивность духовно-нравственного воспитания студента. Выполнение этого условия стало возможным в условиях многоуровневого образования, когда выпускник бакалавриата может продолжить свой профессиональный и личностный рост в рамках магистратуры, а далее, аспирантуры.

Обобщая педагогический опыт, следует признать, что в ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева» ведется целенаправленная работа по организации духовно-нравственного воспитания студентов. Задачи духовно-нравственного воспитания будущих педагогов решаются как во время учебных занятий, так и во внеаудиторной деятельности.

В ходе учебной работы реализуется содержание образования, определенное Федеральными образовательными стандартами среднего профессионального образования, бакалавриата и магистратуры. Именно данные документы определяют характер социального заказа на уровень качества профессиональной подготовки будущих к профессиональной деятельности, а следовательно, и требования к личностной готовности, уровню духовно-нравственной воспитанности. Преподавателями кафедры педагогики ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева» активно используется воспитательный потенциал дисциплины «Педагогика», входящей в базовую часть учебного плана бакалавриата по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование. Изучение каждого модуля названной дисциплины ориентирует будущего педагога на осознание ценности профессии, ее требований не только к уровню сформированности профессиональных компетенций, но и к уровню духовно-нравственной воспитанности педагога. В процессе изучения курса педагогики студенты приращивают духовно-нравственный потенциал, приобретают элементы готовности к духовно-нравственному воспитанию обучающихся.

Задачи духовно-нравственного воспитания результативно решаются в процессе изучения курсов по выбору и факультативов. Особенно значимыми для реализации воспитания духовно-нравственных качеств личности нам представляются такие дисциплины по выбору и факультативы, читаемые в вузе преподавателями кафедры педагогики, как «Профессиональная компетентность классного руководителя», «Поликультурное образование», «Основы вожатского мастерства», «Креативные технологии в педагогической деятельности учителя» и другие. В процессе занятий преподаватели активно используют интерактивные технологии взаимодействия, погружают студентов в практико-ориентированную деятельность.

Большой потенциал для духовно-нравственного воспитания будущего педагога несет в себе учебная и производственная практика. Этому аспекту деятельности студента на кафедре педагогики ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева» уделяется особое внимание. Для эффективной реализации программы каждой практики коллективом кафедры разработаны методические материалы, которые позволяют будущему педагогу уверенно участвовать в различных видах профессиональных проб, осуществлять практическую деятельность и проводить самоанализ взаимодействия, в том числе воспитательного [1]. Разработанная система заданий позволяет нацелить студента-практиканта на воспитание духовно-нравственных качеств личности, формирование готовности к духовно-нравственному воспитанию обучающихся.

Большое значение духовно-нравственного воспитания будущего педагога имеет подготовка в магистратуре. На этой ступени высшего образования студент не только на качественно новом уровне овладевает профессией, но и расширяет опыт воспитательного взаимодействия, приобретает опыт проведения исследований в сфере воспитания, переходит на новую ступень духовно-нравственного развития. В рамках направления 44.04.04 Педагогическое образование в ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева» в 2018-2019 учебном году открыт профиль «Теории и технологии воспитательной деятельности педагогического работника». Открытие нового профиля подготовки было предопределено как осознанием необходимости повышения уровня воспитанности педагогов, так и потребностью в подготовке квалифицированных педагогических работников, готовых к решению остро стоящих проблем воспитания. В рамках реализации учебного плана по профилю подготовки «Теории и технологии воспитательной деятельности педагогического работника» будут реализовываться требования Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования Уровень высшего образования Магистратура Направление подготовки 44.04.01 Педагогическое образование и учитываться положения Профессионального стандарта «Специалист в области воспитания» [2]. Учебный план по профилю подготовки «Теории и технологии воспитательной деятельности педагогического работника» предполагает изучение дисциплин, имеющих значительный потенциал для духовно-нравственного воспитания магистранта: «Современные концепции воспитания», «Педагогическая аксиология», «Воспитательная работа с различными группами обучающихся», «Духовно-нравственное воспитание личности», «Организация воспитательной деятельности в образовательных организациях различного типа», «Проектирование и экспертиза программ воспитания» и другие.

Особую ценность для решения задач духовно-нравственного воспитания студента, на наш взгляд, в рамках реализации профиля подготовки «Теории и технологии воспитательной деятельности педагогического работника» будут иметь исследования магистрантов в области воспитания. В современной педагогической науке и практике наблюдается уменьшение количества практико-ориентированных исследований проблем воспитания, при этом декларируется важность практического решения этих проблем. Студент, обучаясь в магистратуре по данному профилю подготовки, будет иметь уникальную возможность заниматься исследованием проблем воспитания на протяжении всего периода обучения во всех видах деятельности, предусмотренных образовательным стандартом и учебным планом и отразить результаты исследования как в публикациях, так и в выпускной квалификационной работе (магистерской диссертации). Целенаправленная исследовательская практико-ориентированная работа не может не повлиять на уровень осознания студентом необходимости решения проблем воспитания, духовного самосовершенствования.

В настоящее время наряду с активной работой по духовно-нравственному воспитанию в процессе учебной деятельности, большая работа ведется и в ходе деятельности внеучебной. Значительный контингент студентов является слушателями дополнительных образовательных программ (студенты факультета среднего профессионального образования и младших курсов бакалавриата) и курсов повышения квалификации (студенты старших курсов бакалавриата и магистранты). Спектр услуг, предоставляемых вузом в этом направлении, очень широк. Во всем многообразии курсов и программ считаем возможным выделить направленные непосредственно на духовно-нравственное воспитание слушателей, их подготовку к духовно-нравственному воспитанию детей в образовательных организациях различного типа: «Духовно-нравственное воспитание в детском оздоровительном лагере», «Духовно-нравственное воспитание школьников в условиях реализации ФГОС», «Проектирование содержания и технологий духовно-нравственного воспитания школьников».

Руководством ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева» осознается значение духовно-нравственного воспитания студента как первоочередной задачи современного педагогического вуза. В связи с этим Приказом ректора №1320 от 25 апреля 2018 года на базе ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева» создан Центр духовно-нравственной культуры и воспитания.

Центр духовно-нравственной культуры и воспитания обеспечивает возрождение духовных, нравственных и этических ценностей молодого поколения на основе познания мировой культуры посредством просветительской, социально-культурной, экскурсионной, выставочной и других видов деятельности.

Деятельность Центра направлена на формирование нравственно-здорового молодого поколения, возрождение духовного потенциала нации, пробуждение гражданского самосознания, консолидацию российского общества, восстановление духовно-этических идеалов, формирование четких мировоззренческих принципов и жизненных ориентиров.

Целью деятельности Центра является формирование потребности и способности к личностному духовно-нравственному развитию и самосовершенствованию; выработка четких мировоззренческих и этических ориентиров; повышение общекультурного уровня современной молодежи.

Основными задачами Центра являются:

- создание условий для формирования целостного мировоззрения, уважения к истории и традициям предков;
- совершенствование содержания духовно-нравственного просвещения, образования и воспитания;
- расширение патриотического информационного пространства в регионе;
- развитие творческих способностей молодежи в контексте отечественной духовной культуры и истории;
- собирание, обобщение и распространение опыта духовно-нравственного просвещения молодежи;
- изучение и восстановление исторических духовных традиций региона, города и вуза;
- внедрение в практику работы Центра комплексных междисциплинарных технологий и механизмов гражданско-патриотического воспитания и формирования социальной активности, основанных на деятельном включении школьников, студентов, молодых преподавателей в социально-значимую научно-поисковую, культурно-просветительскую деятельность;
- подготовка и проведение научно-популяризаторских мероприятий для школьников и студентов вузов в межпредметных областях гражданско-патриотического воспитания, истории, археологии, культурологии, этнографии по сохранению российской культуры и формированию ценностного отношения к историческому наследию и нравственному опыту народов страны;

- формирование собственной национальной идентичности студента, знакомство с другими национальными культурами, воспитание толерантности.

В структуру Центра входит ряд подразделений, успешно функционирующих на базе вуза. Среди них: Дискуссионный клуб «Диалог конфессий», Музыкальный салон, Педагогическая мастерская «Этнокультурное пространство детства», Литературная гостиная, Музейный комплекс «История народного образования в мордовском крае», Философский клуб, Студенческая киностудия «Неформат», Научно-учебная лаборатория «Духовно-нравственное воспитание личности». Каждое из названных подразделений вносит значительный вклад в дело духовно-нравственного воспитания молодежи. На сайте вуза создана страница Центра духовно-нравственной культуры и воспитания, на которой размещена информация о структуре и деятельности Центра, документы, регламентирующие его работу.

На наш взгляд, деятельность Центра духовно-нравственной культуры и воспитания при ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева» позволит координировать работу всех участников образовательного пространства вуза, усилить его воспитательный потенциал. Сделать работу по духовно-нравственному воспитанию студентов более целенаправленной и результативной.

Выводы. Духовно-нравственное воспитание студентов в условиях педагогического вуза является значимой задачей, решение которой возможно при полноценном использовании воспитательного потенциала образовательного пространства вуза. Обобщая опыт организации духовно-нравственного воспитания студентов следует отметить, что исследуемый процесс будет эффективным при соблюдении ряда условий, основными из которых являются:

- преемственность осуществления духовно-нравственного воспитания студентов на всех ступенях высшего образования;
- практико-ориентированный деятельностный характер воспитательного взаимодействия субъектов воспитания;
- координация и объединение усилий всех субъектов образовательного пространства вуза в деле духовно-нравственного воспитания студенческой молодежи;
- ориентация студента на формирование готовности к духовно-нравственному воспитанию в условиях образовательных организаций.

Литература:

1. Горшенина С. Н. Профессиональная проба как средство практико-ориентированной подготовки будущего педагога / С. Н. Горшенина, И. А. Неясова, Л. А. Серикова // Гуманитарные науки и образование. – 2018, – Том 10. – № 4. – С. 39-45.

2. Профессиональный стандарт специалист в области воспитания [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://schoolint24.ru/docs/profstandart/specialist_v_oblasti_vospitanija.pdf

3. Репин М. В. Педагогические аспекты духовно-нравственного воспитания студентов в образовательном пространстве вуза (на примере цикла естественно-научных дисциплин) // Казанский педагогический журнал. − 2010. − № 1. − С. 157–162.

4. Указ Президента РФ от 7 мая 2018 г. № 204 «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71837200/

Педагогика

УДК: 372.03

старший преподаватель Сидорова Евдокия Эдуардовна
Педагогический институт Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования “Северо-Восточный федеральный университета имени М. К. Аммосова” (г. Якутск);
учитель начальных классов Корякина Лилия Алексеевна
Муниципальное общеобразовательное бюджетное учреждение
“Средняя общеобразовательная школа № 1” городского округа (г. Якутск”)

ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. Статья посвящена одной из важных проблем формирования познавательной компетентности. В статье дается обоснование исследовательской деятельности младших школьников. Представлен опыт работы по организации проектной деятельности с первоклассниками.

Ключевые слова: младший школьник, первоклассник, метод проектов, проектная деятельность, исследовательская работа, познавательный интерес.

Annotation. The article is devoted to one of the important problems of the formation of cognitive competence. The article provides a rationale for research activities of younger students. Presented experience in the organization of project activities with first-graders.

Keywords: junior schoolchild, first grader, project method, project activity, research work, cognitive interest.

Введение. Современное образование ставит перед собой одну из главных задач – формировать потребность к самообучению и саморазвитию. С самых малых лет дети становятся исследователями, они познают мир, делают свои маленькие открытия. В частности, эти открытия происходят через игровую деятельность, свободный поиск. Когда дети переступают порог школы, они примеряют на себя новую социальную роль ученика. И многие теряют этот навык исследователя, думая, что им стоит «впитывать» только знания и умения, которые преподносят в школе. Актуальность темы заключается в том, что приоритетное место среди ключевых компетентностей отводится в компетентности в сфере самостоятельной познавательной деятельности, которая основана на усвоении способов приобретения знаний из различных источников информации. Проведение с учащимися исследовательской работы может рассматриваться как особое направление по формированию познавательного интереса.

Изложение основного материала статьи. Современный выпускник школы должен обладать практическими знаниями, необходимыми для успешной реализации и адаптации в социуме. Для решения

этой задачи необходимо способствовать развитию у учащихся способности самостоятельно добывать новые знания и самосовершенствоваться. Применение инновационных педагогических средств – главная задача современного педагога.

Изучая материалы по данной теме, можно сделать вывод, что данная методика исследования ориентирована больше на старший возраст учеников. Начальная школа осталась в стороне, но ведь именно в младшем школьном возрасте закладывается фундамент умений активной творческой самостоятельной деятельности.

Исследовательская деятельность учащихся входит в структуру ФГОС и полностью соответствует основному подходу. В процессе исследовательской деятельности формируются многие ключевые компетенции, прописанные в Стандарте: личностные, коммуникативные, регулятивные, познавательные.

Исследование младшего школьника включает в себя основные элементы: выделение проблемы, выбор темы исследования, постановку целей и задач, выработку гипотезы, поиск решений проблемы, работу с информацией (её анализ и синтез), обобщение данных, написание работы и её защиту. Также включает в себя этапы: подготовительный, основной и заключительный.

Дети младшего школьного возраста, как отмечают многие ученые, уже по природе своей исследователи. Они с большим интересом участвуют в самой разной исследовательской работе. Их влечет жажда новых впечатлений, любознательность, постоянно проявляемое желание экспериментировать, самостоятельно искать истину.

Целью проектной деятельности является успешность. Известно, что невысокая успеваемость ученика приводит к потере внутреннего ощущения своей успешности, способствует развитию комплексов. Проектная же деятельность позволяет обрести ощущение своей значимости, независящее от успеваемости. Проект включает в себя следующие составляющие: проблема – планирование – поиск информации – продукт – презентация. Естественно, что ребенок, который только что перешагнул двери школы, самостоятельно не может его создать. Уже с первых дней пребывания детей в школе необходимо готовить их к проектной деятельности. Развивая мышление, учить оценивать свою деятельность и деятельность других, формировать коммуникативные умения, лежащие в основе эффективных социально-интеллектуальных взаимодействий в процессе обучения: умения спрашивать, управлять голосом, выражать свою точку зрения, договариваться («Как ты думаешь?», «Выскажи свое предположение, мнение», «Докажи, что я не права», «Задай вопрос товарищу», «Обсуди в паре, группе», «Найди ответ на вопрос» и т. д.).

Исследовательская деятельность в классе ведется по разным направлениям и принимает разные формы организации.

1) Проведение уроков с элементами исследования. Формирования навыков исследовательской деятельности начинаются с первого класса. Сначала используются проблемные вопросы и ситуации, поиск их решения, как теоретический, так и через эксперимент, анализ полученных результатов, наблюдений, затем – выводы и обобщения.

2) Проведение уроков с использованием проектных задач. Через систему или набор заданий целенаправленно стимулируется система детских действий, направленных на получение результата. Учащиеся работают в парах и группах.

3) Проведение уроков в форме деловой игры.

Используя методы исследования в обучении младших школьников, нами выявлены некоторые особенности. Самое главное – ученик сам должен «зажечься» этим исследованием. Бесполезно заставлять его выполнить работу. Многие учащиеся имеют навыки от природы. Для них не составляет труда составить доклад и защитить его, с остальными же нужна работа. Поэтому начиная работу над исследованиями, стоит опираться на темы, которые будут интересны ученикам.

Исследовательская деятельность учит работать учащихся с книгой, энциклопедией, журналом и сетью Интернет. Порой дети не любят много читать, но работая над интересной темой, они погружаются в анализ литературы. Так же, учащиеся любят заниматься на компьютере. А занятие каким – либо исследованием, вовлекает в поиск информации. Исследовательская деятельность в начальной школе открывает возможности для формирования жизненных навыков, стимулирует творческие возможности, развивает самостоятельность, формирует потребность в самореализации и самовыражении. Так же, не маловажный аспект – процесс обучения выходит за стены школы.

Начиная с первого класса, учащиеся приобретают первостепенные навыки исследования. Проведение уроков с применением проблемного обучения, творческих заданий. Опираясь на материал и тематику учебника, мы ставили проблемные вопросы и пытались их разрешить. Совместно с родителями и учениками, мы выполняли мини – проекты: «Моё имя», «Древо семьи». По предметам писали небольшие доклады.

Самое важное для учеников – умение ставить вопрос, а затем находить на него ответ. В процессе исследования вопрос играет одну из важных ролей и обычно рассматривается как форма выражения проблемы, средство для решения задач. Вопрос направляет мышление ребенка на поиск ответа, пробуждая потребность в познании, приобщая его к умственному труду. Если у ученика возникают сложности, учитель наводит его на вопрос, как бы подталкивая его. Вначале первоклассникам легко задавать вопросы на определение значения каких – то слов, затем к предложению. К примеру - на уроках литературного чтения помогают пословицы и поговорки. Ученики ищут смысл и задаются вопросом его найти. Затем работа над текстом, проведение аналогов, сопоставление. К примеру, на уроках русского языка: сборник правил; тайны русской речи; наша орфография. На уроках математики: математика вокруг нас; цифры, знаки повсюду; я – математик современности. На уроках окружающего мира: красная книга Якутии; защитим нашу планету.

Поэтому в первом классе очень важен сам процесс участия детей в проектировании. Учитель, всё внимание старается направлять на то, чтобы развивать умение видеть проблему (прежде сформировать понятие об этом), задавать вопросы, умение наблюдать, сотрудничать с товарищами, делать выводы и умозаключения, работать с текстом, развивать творческое воображение. Для этого на уроках и во внеурочной деятельности создавались проблемные ситуации, вводились диалоги, то есть такие виды деятельности, которые предполагали творческую инициативу, развитие самооценки, творческого мышления.

Вот примеры некоторых заданий и учебных ситуаций, которые предлагались детям.

На развитие самооценки: (беседа):

– Нравится ли вам сейчас школа? А что конкретно?

– Если бы к вам прилетел инопланетянин и спросил: «Кто такой ученик?» Как вы объяснили бы это ему?

– Каким бы ты хотел (а) быть учеником?

– А каким не хотел (а)?

Задания на умение определять проблему исследования (это задание очень нравилось детям).

На развитие умения выдвигать гипотезы предлагалось такое задание:

На доске изображены предметы: апельсин, мобильный телефон, букет цветов.

– При каких обстоятельствах эти предметы могут быть полезны?

– При каких обстоятельствах эти же предметы могут быть вредны?

Дети представляли ситуации, отвечали по-разному. Им было интересно думать и отвечать.

Развитию навыков речи, работы со словом, текстом способствовали такие задания:

– Вообрази себя яблоком на ветке. Расскажи о своих ощущениях;

– Я начну, а ты продолжи:

Холод – это: айсберг, лёд, мороз …

Зима (лето) – это: …

Всё это во многом способствовало успешности вхождения в проектную деятельность. Проекты, а они у нас были разные: групповые, индивидуальные, мини-проекты и более объёмные, издавались в процессе изучения той или иной темы на уроках.

Проект «Моя любимая игрушка» возник как результат чтения и обсуждения рассказа В. Драгунского «Друг детства». Дети приносили в класс игрушки, читали свои маленькие рассказы на тему: «Почему моя игрушка мне дорога».

Проект «Дом моей мечты, как я себе его представляю», возник, когда мы читали и обсуждали книгу Э. Успенского «Крокодил Гена и его друзья». Тема была: «Как найти настоящих друзей». В конце обсуждения дети отвечали на вопрос:

– Почему такое нелёгкое дело как строительство дома оказалось для героев книги привлекательным и по силам?

– А как ты представляешь себе Дом своей мечты, и каким он должен быть, чтобы жилось в нём легко и радостно? Своё представление о таком доме дети выражали в рисунках и рассказах. Вывод: в нём должны быть друзья. Это – Дом Дружбы.

В рамках интеграции литературного чтения и окружающего мира был подготовлен творческий проект «Однажды нынешней зимой». Незадолго до зимних каникул детям было предложено сочинить, а вернее продолжить историю о снеговиках, которые появились во дворе их дома. Дети фотографировали, рисовали, сочиняли рассказы, в которых в сказочной форме отражали свои наблюдения за явлениями, происходящими зимой в природе. В период обучения грамоте был подготовлен коллективный проект «Живая азбука». Дети создавали образы букв (каждый свой) и готовили рассказы на тему «День рождения буквы». Потом этот проект был представлен на празднике «Прощание с Азбукой». В рамках окружающего мира было подготовлено несколько проектов о животных. Ученики делились на группы, пары, но были и индивидуальные проекты. «Что мы знаем о птицах?». Так назывался один коллективный проект, цель которого была: создать представление о перелётных и зимующих птицах и о наиболее интересных их представителях. Дети сами, по своему желанию, готовили и собирали материал, а потом представляли в виде рисунков, презентаций или устных рассказов.

Интерпретация результатов наблюдений по сформированности исследовательских умений и навыков основывается на исследованиях А.И. Савенкова. Им выделено 3 уровня сформированности исследовательских умений младших школьников:

1 уровень: ученик не может самостоятельно увидеть проблему, найти пути решения, но по указаниям учителя могут прийти к решению проблемы.

2 уровень: ученик уже самостоятельно может найти методы решения поставленной проблемы и прийти к самому решению, но без помощи учителя не может увидеть проблему.

3 (высший) уровень: ученики сами ставят проблему, ищут пути ее решения и находят само решение.

Для того, чтобы определить уровень сформированности исследовательских умений, учащимся предлагается критериально-ориентированный тест, направленный на проверку степени достижения ими исследовательских умений. Всего в эксперименте участвовал 31 ученик, 1 класса СОШ№1 г. Якутска

В соответствии с критериями выделены следующие уровни развития исследовательских навыков младших школьников: 33 % - высокий уровень развития исследовательских навыков характеризуется умением выводить следствия, находить проблему, умением представлять последствия событий. 30 % учеников показали средний уровень развития исследовательских навыков, это характеризуется тем, что ребёнок не всегда видит проблему, в некоторых случаях не может вывести следствие и представить последствие событий. Менее 37 % - *низкий* уровень развития исследовательских навыков характеризуется тем, что ребёнок не умеет видеть проблему, не умеет вывести следствие и представить последствие событий.

С целью диагностирования способности ребёнка к творчеству и изобретательству провели тест креативности П. Торренса «Фигурная форма». *Цель:* данная методика активизирует деятельность воображения, выявляя одно из умений - видеть целое раньше частей.

Таким образом, были выделены три уровня развития умений и навыков:

Высокий уровень (18 – 15 баллов): в выполнении заданий проявляет самостоятельность и творчество; высокое качество выполненной работы показали только 29% учеников.

Средний уровень (14 - 10 баллов): ребенок испытывает трудности в создании рисунков по теме; с помощью учителя составляет рисунки в определенной последовательности и по образцу; мало проявляет самостоятельность и творчество в выполнении заданий; удовлетворительное качество выполненной работы показали 44% учеников.

Низкий уровень (9 - 6 баллов): ребенок с помощью учителя затрудняется в создании изображения предметов; непоследовательно выполняет работу; не проявляет самостоятельность и творчество при выполнении заданий; низкое качество выполненной работы показали 17% учеников.

У каждого ребенка свой индивидуальный темп, поэтому на этом этапе можно включать групповую работу. Учащиеся, у которых менее выражены исследовательские навыки, включаются в совместную работу, находят свою роль. Использование самих исследований мы начали во втором полугодии первого класса. Так как в нашей школе действует кружок «Проектная деятельность», изучение основ не составило труда. Вместе с детьми мы выбираем тему для исследования, определяем задачи, но и как можно больше стараемся собрать

информацию о предмете изучения в литературе, Интернет-ресурсах. На уроках действенно использовать метод проектных задач. Эта технология позволяет формировать комплекс УУД младших школьников: личностных, регулятивных, познавательных, коммуникативных.

В некоторых исследованиях учащиеся могут выдвинуть гипотезу. Работаем с информацией (думаем самостоятельно; работаем с книгой, журналом; спрашиваем у взрослых; ищем информацию в Интернете). Важную информацию анализируем и синтезируем. Делаем пометки. Формулируем выводы. Отвечаем на самый главный вопрос: достигли ли мы цели? Решили ли мы задачи, которые ставили перед собой? Ответили ли мы на вопрос? С первого класса почти все работы носят коллективный характер, тематика определяется учителем, но каждый ученик вносит свой вклад в общую работу, это приучает детей работать в коллективе. Во втором классе исследовательская работа продолжается. Внедрение в учебный процесс исследовательской деятельности имеет положительные тенденции: повышается уровень и качество образовательного процесса в целом, возникает потребность у обучающихся и их родителей в саморазвитии, так необходимом для адаптации к реалиям сегодняшнего мира.

Совершенно новый подход в обучении мы открыли отмечая с детьми праздники. В процессе подготовки к праздникам мы углубляемся в историю, литературу, искусство. Календарь современных праздников даёт огромные возможности для организации уроков с интересом, эмоционально – насыщенных, познавательных. К примеру “Праздник птиц”, подготовка и помощь братьям нашим меньшим к зимовке. Изучение окружающего мира происходит и из тематического дня, к примеру: День зайчиков. Данный день полностью посвящен этому животному. Дети самостоятельно придумывают задания на каждом уроке, организуют кружок по исследованию, а в конце мы торжественно делаем выводу по тому, что узнали. Для того, чтобы познакомить учащихся с другими странами и расширить их кругозор, мы на целый день окунаемся в атмосферу какого-либо народа. К примеру: День Франции, День Бразилии.

Весной традиционно во Франции и Испании, а так же в ряде других стран Европы проходят фестивали лимонов и апельсинов. Использование такого события – интересный способ познакомить учащихся с культурой и традициями разных стран. Праздники, которые сопровождают наш класс, могут быть неординарными, к примеру: день оранжевых котов. На уроках русского языка используется словарная работа, соприкасающаяся с основными моментами праздника, составление заданий для урока происходит, опираясь на учебник и тему. На уроках литературного чтения разбираются произведения писателей какой – либо страны. К примеру – сказочник Франции Шарль Перро, викторина по сказкам. На уроках математики устный счет всегда с использованием задач, которые опираются на факты. Изобразительное искусство и технология – кладезь в организации тематических дней. На этих уроках учащиеся самостоятельно выполняют поделки, творческие работы.

Выводы. Таким образом, новые стандарты требуют нестандартного подхода к обучению школьников. Поиск новых форм и приемов организации обучения, и воспитания школьников в наше время - явление необходимое. В школе особое место занимают такие формы занятий, которые обеспечивают активное участие в уроке каждого ученика. Исследовательская работа ученика - это не просто работа. Это путь формирования особого стиля учебной деятельности. Он позволяет изменять обучение в самообучение, запускает механизм саморазвития. У детей формируется самое важное – потребность в познавательной деятельности. На этих подходах исследовательский путь нашего класса не окончен. Совместно с учащимися и родителями, мы ищем новые пути в развитии индивидуальности и познавательной активности детей.

Литература:

1. Байбородова Л. В. Проектная деятельность школьников в разновозрастных группах: пособие для учителей общеобразовательных организаций / Л. В. Байбородова, Л. Н. Серебренников. – М.: Просвещение, 2013. – 175 с. – (Работаем по новым стандартам).
2. Воронцов А.Б., Заславский В.М., Егоркина С.В. и др. Проектные задачи в начальной школе: пособие для учителя; под ред. А.Б. Воронцова. – 3-е изд. – М.: Просвещение, 2011. – 176 с. – (Стандарты второго поколения).
3. Савенков А. И. «Методика исследовательского обучения младших школьников». https://docplayer.ru/40396937-Savenkov-a-i-metodika-issledovatelskogo - obucheniya-mladshih-shkolnikov.html
4. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования – режим доступа: http//www.standart.edu.ru
5. Форпмирование ключевых компетентностей учащихся через проектную деятельность: Учебно-методическое пособие / Авт.сост.: Татарченкова С.С., Телешов С.В. ; Под ред. С.С. Татарченковой. – СПб.: КАРО, 2008. – 160 с.

Педагогика

УДК:378.14

кандидат исторических наук, доцент Симонян Мгер Славикович
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования «Краснодарский государственный институт культуры» (г. Краснодар);
студент Панарина Мария Алексеевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования «Краснодарский государственный институт культуры» (г. Краснодар)

ВЫСТАВОЧНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ-БАКАЛАВРОВ ПО НАПРАВЛЕНИЮ ПОДГОТОВКИ СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ

Аннотация. Данная статья посвящена исследованию профессиональных компетенций, которые формируются у студентов-бакалавров по направлению подготовки социально-культурная деятельность, в рамках изучения дисциплины «Технологии выставочной деятельности в социально-культурной деятельности». В работе проанализированы такие базовые компетенции, которые способствуют становлению будущего менеджера социально-культурной деятельности, как: коммуникативная, поисково-исследовательская, аналитическая, организационно-управленческая, творческая, информативная. В рамках

исследования рассматривается процесс интеграции теоретических знаний, опыта практической деятельности, личностных качеств и умения их эффективного применения в профессиональной сфере будущих специалистов в области социально-культурной деятельности.

Ключевые слова: выставочная деятельность, социально-культурная деятельность, профессиональная компетенция, коммуникативная компетентность, организационно-управленческая компетенция, творческая компетентность, информативная компетентность.

Annotation. This article is devoted to the study of professional competencies, which are formed by undergraduate students in the direction of socio-cultural activities, in the study of the discipline "Technology of exhibition activities in the socio-cultural activities." The paper analyzes such basic competencies that contribute to the formation of the future Manager of social and cultural activities as: communicative, search and research, analytical, organizational and management, creative, informative. The study examines the process of integration of theoretical knowledge, practical experience, personal qualities and skills of their effective application in the professional sphere of future specialists in the field of social and cultural activities.

Keywords: exhibition activities, social and cultural activities, professional competence, communicative competence, organizational and managerial competence, creative competence, informative competence.

Введение. Современные программы высшего образования предполагают не только освоение теоретических учебных материалов в конкретной сфере, но и направлены на формирование у студентов практических умений и навыков, которые помогут им в дальнейшем успешно реализовать свою деятельность. Интеграция теоретических знаний, опыта практической деятельности, личностных качеств и умения их эффективного применения в профессиональной сфере представляет собой профессиональную компетентность специалиста. Составляющие профессиональной компетентности, которые должен освоить студент, определяются отдельно для каждого направления подготовки.

Социально-культурная деятельность охватывает большое количество различных общественных процессов, поэтому специалист СКД должен обладать всеми необходимыми разносторонними компетенциями. Наиболее важными среди них являются: коммуникативная, поисково-исследовательская, аналитическая, организационно-управленческая, творческая, информативная компетенции, а также знание нормативно-правовой базы. Данные профессиональные компетенции выступают базовыми и применимы к любому виду социально-культурной деятельности, однако необходимо учитывать, что в зависимости от специализации спектр умений и навыков работника социокультурной сферы будет расширяться и адаптироваться под конкретный вид деятельности.

Так как профессиональная компетенция включает в себя не только теоретические знания, но и умение их использования на практике, сформировать её в полной мере у молодого специалиста в рамках исключительно лекционных и семинарских занятий не представляется возможным, необходимо, чтобы программа включала в себя и практическое обучение. Практическое обучение – это образовательный процесс, предполагающий моделирование различных ситуаций профессиональной деятельности. Важно, чтобы у студентов была возможность научиться применять полученные знания на практике, в дальнейшем это поможет им быть конкурентоспособными на рынке труда и быстрее адаптироваться к рабочим условиям. Кроме того практическая деятельность позволяет глубже изучить и закрепить теоретические знания. В связи с обширностью социально-культурной деятельности, можно так же указать и на то, что практические занятия помогают решить профориентанционную задачу, так как позволяют студентам погружаться в различные виды деятельности, выбрав к окончанию ВУЗа, тот, который соответствует не только их профессиональным, но и личностным качествам.

Изложение основного материала статьи. В рамках образовательной программы в Краснодарском государственном институте культуры студенты-бакалавры по направлению подготовки 51.03.03 «Социально-культурная деятельность» изучают различные формы организации мероприятий, одной из которых является выставка. Дисциплина, которая позволяет освоить данную область, «Технологии выставочной деятельности в социально-культурной деятельности».

Выставочная деятельность – это регламентированный процесс подготовки, проведения и демонтажа выставки. Она охватывает все сферы жизни общества и требует их обязательного понимания и анализа. Выставка предполагает интеграцию и взаимодействие элементов, которые входят в разные сферы: социальную – аудитория, её особенности, потребности и организаторы выставки, экономическую – материально-техническая база выставки, политическую – нормативно-правовые акты, регламентирующие проведение мероприятий подобной формы, духовную – ценности, традиции и общественное мировоззрение. Благодаря своей многофункциональности и многоаспектности выставочная деятельность может успешно использоваться в качестве инструмента для формирования профессиональных компетенций студентов.

Процесс работы над выставкой предполагает постоянное взаимодействие с людьми: организационно-исполнительская группа, спонсоры, партнеры, посетители, владельцы различных коллекций, представители выставочных залов, меценаты и не только. При этом каждый человек требует к себе индивидуального подхода: в зависимости от его профессиональных и личностных качеств, необходимо выбрать подходящую модель общения для получения положительного результата. Поэтому для того чтобы успешно осуществлять выставочную деятельность необходимо овладеть обширными навыками коммуникативной культуры.

Для организации выставки, как и для любого другого мероприятия, необходимы умения самопрезентации и презентации проекта. Эти умения и навыки помогут грамотно выстроить общение со спонсорами, владельцами коллекций, руководителями выставочных залов, убедить их в значимости и востребованности, предлагаемого культурного продукта, а также в надежности организатора выставки. Для этого необходимо уметь убеждать собеседников, приводить весомые аргументы и доказательства, четко их формулируя, владеть навыками публичного выступления.

Над выставкой всегда работает группа специалистов, поэтому организатор выставки должен уметь взаимодействовать с коллективом: доносить информацию понятным языком, не использовать виды коммуникации, которые могут стать причиной конфликтной ситуации, проявлять уважение к каждому члену коллектива и заинтересованность в нём.

Выставка, как и любое мероприятие, организуется для какой-либо аудитории, поэтому необходимо установить контакт с потребителями социокультурной услуги, не только для привлечения посетителей, но и для осуществления обратной связи после её проведения, которая позволит провести глубокий и

многоаспектный анализ: выявить сильные и слабые стороны, определить заинтересованность аудитории в будущих подобных проектах.

Все эти аспекты помогают сформировать у студента коммуникативную компетентность.

Участие в выставочной деятельности неразрывно связано с поисково-исследовательской деятельности. Для организации и проведения выставки необходимо исследовать аудиторию и рынок услуг, найти необходимых специалистов, помещение. Выставка невозможна без наличия главной её составляющей – экспонатов, которые подбираются и группируются в зависимости от тематики выставки. Одной из наиболее сложных и трудоёмких задач становится – поиск объектов материальной культуры, для этого необходимо обладать знаниями истории, культурологии, географии, этнографии, уметь их анализировать и выдвигать гипотезы о месте нахождения искомого предмета. Кроме того, организатор выставки должен иметь представление об экспонатах, которые являются частью музейных и частных коллекций, и обладать умением рационального распределения сил и ресурсов на организацию поисковой деятельности.

Выставочная деятельность – сложный и многоаспектный процесс, поэтому на каждом этапе она нуждается в качественном анализе. На подготовительном этапе анализируется тематика выставки, её актуальность и востребованность у аудитории, её материально-техническая и финансовая составляющие. Организатор выставки должен уметь использовать средства логического анализа для рассмотрения культурных явлений и процессов, происходящих в обществе и на основе этого разрабатывать концепцию выставки. Кроме того для проведения выставки необходимо провести анализ огромного количества информации об истории происхождения и использования и о культурной значимости объектов будущей экспозиции.

Во время проведения выставки необходим быстрый и всесторонний анализ внеплановых ситуаций для быстрого нахождения способов их устранения.

После проведения выставки требуется полноценный анализ, который включает в себя определение наиболее сильных и слабых сторон мероприятия, выявление причин появления недочётов, изучение реакции аудитории. Проведя аналитическую работу, организатор выставки должен выработать новую или дополнить существующую модель организации выставки новыми правилами, основанными на приобретенном практическом опыте, для того чтобы не допустить повторения ошибок.

Любая выставка создаётся благодаря целенаправленной работе команды специалистов, в которой должен быть руководитель – человек, который сможет грамотно организовать работу, распределив обязанности между подчиненными в соответствии с личностными и профессиональными компетенциями каждого. Организатор выставки должен обладать знаниями в области менеджмента и уметь применять их на практике: анализируя свой коллектив, выбирать подходящие методы мотивации и координации, выстраивать оптимальную структуру соподчинения и обратной связи, осуществлять планирование всей деятельности, а также прогнозирование ожидаемых результатов. Каждый участник команды должен чётко понимать, что входит в сферу его ответственности, быть замотивирован на достижение конкретного результата, знать сроки реализации каждого этапа. Руководителю необходимо проявлять гибкость в принятии решений, опираясь при этом на внешние и внутренние факторы, учитывать особенности и специфику мероприятия и коллектива, который занимается его организацией. Важно чтобы организатор мог, не только определить и разработать способы и методы достижения конкретной цели, но и интерпретировать их для остальных членов коллектива так, чтобы у каждого была сформирована понятная для него, чёткая и структурированная последовательность действий. Таким образом, в процессе выставочной деятельности у студентов формируется организационно-управленческая компетенция.

Выставочная деятельность – это форма СКД, которая предполагает творческий подход к её организации и проведению. В процессе создания и проведения выставки студенты раскрывают свой творческий потенциал, придумывая и воплощая в жизнь свои самые креативные и оригинальные замыслы. Творческий подход может быть использован не только для определения тематики и концепции выставки, но и для разработки инновационной формы подачи социокультурного продукта аудитории. Для создания современной, интересной и легко воспринимаемой экспозиции, которая одновременно будет нести в себе определенную информативную и просветительную функции необходимо творчески интегрировать современные технологии СКД и научные знания из разных областей жизни общества с материальными объектами культуры. Осуществив синтез этих компонентов, благодаря нестандартным методам и формам, организаторы выставки смогут создать уникальный социокультурный продукт, который будет не только привлекать посетителей, но и выполнять общественно значимые функции.

Кроме того, творческий подход необходим при разработке рекламы социокультурного продукта, так как этот аспект играет важную роль в подготовке выставки: чем больше посетителей сможет привлечь рекламная кампания, тем успешнее будет мероприятие.

Выставка – это визуальная форма СКД, поэтому большое внимание уделяется её оформлению, которое является важным фактором привлечения аудитории. Чем оригинальнее, изящнее и красивее будет оформлена экспозиция, тем интереснее она будет для посетителя, кроме того, при помощи грамотного оформления можно отразить основной замысел выставки и облегчить её восприятие. Таким образом, используя выставочную деятельность как инструмент практического обучения можно сформировать творческую компетентность у студентов.

Жизнь современного общества достаточно строго регламентирована различными нормативно-правовыми актами. Организация любого мероприятия должна опираться на действующую законодательную базу и не противоречить её положениям, поэтому человек, занимающийся подготовкой и проведением выставки, должен знать какие нормативно-правовые акты регламентируют данную деятельность. Современное правовое поле Российской Федерации включает в себя обширную законодательную базу, однако, в настоящее время не существует единого документа, который всесторонне регламентировал выставочную деятельность. Поэтому организатору выставки необходимо обладать комплексными знаниями всех правовых документов, которые имеют отношение к подготовке и проведению выставки. Основополагающими правовыми актами, которые регулируют не только организацию выставки, но и все стороны жизни населения в целом, являются: Гражданский кодекс Российской Федерации (регулирует заключение договоров), Налоговый кодекс Российской Федерации (определяет порядок налогообложения), Таможенный кодексом Российской Федерации (регламентирует перемещение объектов, предназначенных для выставок, через таможенную границу Российской Федерации). Кроме того в можно выделить следующие

федеральные законы: «Об экспортном контроле», «О рекламе», «О государственной поддержке малого предпринимательства в Российской Федерации» и Закон Российской Федерации «О защите прав потребителей». Кроме общих нормативно-правовых актов, в законодательстве РФ разработаны и специальные, регулирующие конкретные виды деятельности, среди них непосредственное регулирование процесса организации выставки осуществляет: распоряжение «О концепции развития выставочно-ярмарочной и конгрессной деятельности в Российской Федерации».

Современный рынок социокультурных услуг предлагает большое количество мероприятий, которые отличаются по своей форме и содержанию, поэтому для привлечения достаточного количества посетителей организатор выставки должен уметь выстраивать рекламную кампанию. Для этого он должен обладать знаниями о современных методах и формах рекламной деятельности, которые могут быть применены к данному виду мероприятий. Кроме этого нужно учитывать, что рекламная кампания должна иметь наибольшую эффективность при наименьших финансовых затратах, то есть быть оптимальной.

Реклама до непосредственного проведения самого мероприятия, становится его своеобразной «визитной карточкой», поэтому важно, чтобы она отражала наиболее сильные и интересные стороны события, не раскрывая при этом всего содержания. Также необходимо обеспечить широкое распространение рекламной информации, для того чтобы охватить как можно большую часть потенциальной аудитории. Проведя работу над этим аспектом организации выставки, студент сможет сформировать информативную компетентность.

Начиная с 2011 года, на базе Краснодарского государственного института культура, в рамках подготовки будущих специалистов в области социально-культурной деятельности, в процессе изучения дисциплины «Технологии выставочной деятельности в СКД» применяют полученные теоритические знания на практике. На заключительной стадии изучения дисциплины студенты организуют и проводят выставочное мероприятие, демонстрируя на практическом опыте, полученные знания в данной области.

Также необходимо отметить, что в процессе выставочной деятельности студенты не только формируют общепрофессиональные компетенции, но и получают возможность изучить изнутри одну из форм СКД. Выставка – один из наиболее востребованных видов мероприятий в настоящее время. Она используется не только как самостоятельная форма СКД, но и как вспомогательный инструмент презентации деятельности организации. В современной выставочной деятельности широко используются технические инновации, что привлекательно для аудитории, а специалист, освоивший данный способ организации мероприятий повышает свою общую профессиональную компетентность и конкурентоспособность на рынке труда.

Выводы. Обобщая всё вышесказанное, можно сделать вывод о том, что практическая деятельность является важной частью образовательной программы студентов-бакалавров по направлению подготовки социально-культурная деятельность. В рамках осуществления выставочной деятельности у обучающихся появляется возможность, используя деятельностный подход, сформировать у себя профессиональные компетенции и углубить свои теоретические знания. Таким образом, молодые специалисты могут получить опыт своей профессиональной деятельности уже во время обучения в ВУЗе в процессе освоения учебного плана, что, несомненно, повышает качество и престиж их образования.

Литература:

1. Кобелева С.В., Конова О.Ю. Практическая направленность обучения – основное направление подготовки бакалавров [Текст] / С.В. Кобелева, О.Ю. Конова // Адаптация молодежи на рынке труда. – Воронеж: ВГУИТ, 2017. – С. 9-11
2. Варданян В.А. Выставочная деятельность как средство развития художественно-педагогической компетентности студента [Текст] / В.А. Варданян // Гуманитарные науки и образование. - 2012. - № 3 (11). - С. 13-16.
3. Третьякова Т.Н., Захарченко А.С. Рекламно-выставочная деятельность как форма профессионально-практической подготовки специалистов туриндустрии [Текст] / Т.Н. Третьякова // Сервис plus. - 2008. - Т. 2. - № 4. - С. 55-58.
4. Распоряжение от 10 июля 2014 года n 1273-р «О концепции развития выставочно-ярмарочной и конгрессной деятельности в российской федерации» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: http://docs.cntd.ru/document/420207757 (дата обращения 20.11.2018)

Педагогика

УДК 378.147

кандидат педагогических наук, доцент Смирнова Елена Алексеевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Псковский государственный университет» (г. Псков);
кандидат педагогических наук, доцент Маслова Галина Геннадьевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Псковский государственный университет» (г. Псков)

ГРУППОВОЕ УЧЕБНОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ КАК ОСНОВА ФОРМИРОВАНИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Аннотация. В статье обосновываются преимущества использования групповых форм учебного взаимодействия в процессе обучения иностранному языку, определяющие специфические качества межкультурной компетенции.

Ключевые слова: групповое учебное взаимодействие, межкультурная коммуникация, эмпатия.

Annotation. In the article are proved advantages of group interaction in the foreign language learning defining specific qualities of intercultural competence.

Keywords: group interaction, intercultural competence, empathy.

Введение. Современный образовательный контекст характеризуется ориентацией межкультурную парадигму. В качестве стратегической цели иноязычного образования как в отечественных, так и в зарубежных исследованиях выступает формирование межкультурной компетенции, которая предполагает

развитие у обучающихся способности и готовности к межкультурному взаимодействию с носителями изучаемого языка и иной культуры (Астафурова Т.Н., Гальскова Н.Д., Бердичевский А.Л., Тарева Е.Г. и др.).

Это, в свою очередь, диктует необходимость по-новому взглянуть на иноязычную подготовку специалистов в различных образовательных контекстах, и прежде всего на подготовку будущих учителей иностранного языка.

Анализ федеральных образовательных стандартов высшего образования по педагогическим направлениям, отражающих современный заказ общества к выпускнику вуза, обращает внимание на акцентуацию компетенций, направленных на развитие качеств, позволяющих успешно осуществлять взаимодействие, сотрудничество в различных профессиональных и личных ситуациях, в том числе межкультурных [11].

Актуальность статьи обусловлена потребностью общества и самих будущих учителей иностранного языка в теоретико-методологическом осмыслении дидактических условий формирования их межкультурной компетенции в процессе профессиональной подготовки.

Формулировка цели статьи и задач. В данной статье обосновывается методическая целесообразность использования групповых форм учебного взаимодействия при выполнении заданий, направленных на формирование межкультурной компетенции (далее - МКК). При этом мы не преследуем цель раскрыть все обучающие возможности группового взаимодействия.

Изложение основного материала статьи. Сотрудничество и «работа в команде» являются предметом специальных лингводидактических исследований (Гальскова Н.Д., Зимняя И.А., Иванова С.П., Куклина С.С., Недогреева Н.Г., Плеханова Н.В., Häusermann U., Piepho H.-E., Slivka A.).

С целью изучения реального опыта межличностного (в процессе учебной работы) и межкультурного общения, а также о наличии у респондентов потребности в аффилиации был проведен опрос среди 53 студентов факультета русской филологии и иностранных языков Псковского государственного университета с целью формирования представления о реальном опыте их III - IV курсов Псковского государственного университета. Для выявления степени сложности для них реализации взаимодействия в реальных условиях межкультурного общения с точки зрения вариативности использования на занятиях по иностранному языку различных форм социального взаимодействия, обучаемым было предложено проанализировать свой образовательный опыт [8]. Следует отметить, что на протяжении многих лет нами проводится опрос студентов, который показывает очевидные изменения в представлениях и опыте студентов относительно расширения и видоизменения их предпочтений в выборе форм учебного взаимодействия. Так, если сравнивать результаты анкетирования, то можно констатировать, что опыт реального межкультурного общения вырос за последние десять лет на 42%, однако более половины студентов испытывают опасения перед непосредственным контактом в чужой лингвокультурной среде из-за страха быть непонятым или отсутствия необходимых знаний. Несмотря на расширение опыта межличностного общения большинство студентов отдают предпочтение индивидуальной работе (61%), при этом сохраняется стремление и желание активнее работать в группе.

Анализ результатов исследований, посвященные изучению вопросов групповой учебной деятельности (Астафурова Т.Н., Дубовская Е.М., Иванова С.П., Куклина С.С., Полат Е.С., Пустовойтова В.Н., Смирнова Е.А., Piepho H.-E, Schwerdtfeger J.Ch. и др.), позволили нам выделить две группы достоинств группового учебного взаимодействия (по сравнению с индивидуально-фронтальным).

Первая группа – это достоинства содержательного плана, отражающие зависимость уровня познавательной активности студентов от типа реализуемого взаимодействия, позволяющего совместно добиться более высокого результата.

Из психологических исследований Л.С.Выготского и Ж.Пиаже известно, «что столкновение с противоположной точкой зрения создает концептуальный конфликт, который стимулирует построение новой концепции и поиск информации, дающей более усовершенствованное и продуманное заключительное решение» [8].

В процессе совместного поиска участники группы дополняют друг друга, используя индивидуальный потенциал каждого, обоюдно стимулируя процесс мышления. При этом конкретная задача решается с максимальным эффектом, поскольку каждый из партнеров привносит в решение задачи свой опыт, знания.

В результате такого взаимодействия расширяется диапазон знания, образуется как бы совместный фонд информации об изучаемом объекте, что обеспечивает понимание информации на более высоком уровне. За счет этого становится возможным более глубокое проникновение в обсуждаемую проблему.

Опыт групповой совместной деятельности приучает студентов к тому, что им придется столкнуться с существованием иной системы мышления, а это требует развития определенных способностей. С нашей точки зрения наиболее существенными из них являются умения:

- оценить, проанализировать ситуацию;
- внимательно слушать партнера;
- уяснить его интенцию;
- определить уровень его компетентности в обсуждаемой проблеме.

Тем самым создаются возможности не только для двустороннего общения, но и для взаимообогащения.

Во вторую группу можно включить преимущества *социально-психологического характера*, поскольку в процессе сотрудничества в рамках учебного предмета студенты не только усваивают учебный материал, но и происходит интериоризация межкультуных ценностей, овладение опытом межличностного общения.

Из психологических исследований известно, что опыт, приобретенный в специально созданной микрогруппе, может переноситься во внешний мир [4].

Человек не рождается с готовым знанием о том, как успешно взаимодействовать с другими людьми, он «присваивает» его, в том числе и в процессе обучения.

В процессе происходящих в группе взаимодействий между обучаемыми развиваются партнерские, диалогические отношения, возникает и поддерживается положительная групповая динамика. При этом не конкуренция, а кооперация определят атмосферу в учебной группе. Парная и групповая виды работы дают обучаемым опыт координации действий в решении общих задач.

Умение работать совместно с людьми и ценить это сотрудничество повышает уровень социальных умений. Благодаря общим усилиям у студентов формируется: а) готовность к принятию разнообразных

позиций и ценностей; б) толерантность по отношению к окружающим людям и их качествам; в) способность объективно оценивать встречающиеся в социальной практике различия и принимать их.

Групповые формы работы создают возможность соучастия, позволяя проявить себя, а также идентифицировать себя с другим, достигая тем самым *самопознания с помощью другого* [12].

Постоянное учебное взаимодействие развивает потребность в рефлексивном мышлении, которое проявляется в умении человека оценивать самого себя, свой опыт, поведение. Таким образом происходит «экстраполяция» иного опыта на самого себя, на осознание своей роли в процессе общения, познание своих слабых и сильных сторон [8].

Самопознание или т.н. «интраличностная интеллигентность» (термин Х. Гардера) является важным условием для того, чтобы уметь общаться и сотрудничать с другими людьми. С другой стороны, "лишь прилагая усилия к пониманию другого, можно встать на путь подлинного самопонимания" [5, С. 87].

При этом на фоне процесса самопознания создается положительная установка на развитие *эмпатических способностей*. Как отмечается в исследованиях по этнопсихологии, "наличие эмпатических качеств повышает эффективность совместной деятельности" [10, С. 292].

Эмпатия, являясь важным компонентом МКК, характеризует аспект социального действия, а именно - способность и готовность понимать образ мыслей и взглядов другого человека. Противоположным эмпатии выступает эгоцентризм, который характеризуется нежеланием знать о перспективах другого, концентрацией на собственной персоне. Возможно предположить, что попытка пересмотреть или даже отказаться от своих эгоцентрических позиций будет способствовать *релятивации этноцентрических позиций* в условиях иноязычного общения.

Таким образом, *самопознание* с одной стороны и *эмпатия* с другой, являются важными предпосылками успешной коммуникации и сотрудничества с другими людьми. Очевидно, что развитие этих качеств имеет исключительное значение для развития МКК, поскольку создается психологическая готовность к общению с людьми другого менталитета.

Как отмечается в публикациях по данной проблеме [12], работа в малой группе, которая характеризуется обычно положительным эмоциональным фоном, создает особенно благоприятные условия для робких студентов, позволяет им быстрее «разговориться», снять внутреннюю напряженность, проявить любопытство относительно иных точек зрения, а также попытаться проверить собственные образы. В то же время более сильные студенты становятся более сдержанными, учатся оказывать помощь и поддержку. Тем самым создаются оптимальные условия для активизации потенциальных возможностей каждого.

Представляется возможным выделить также еще одну группу преимуществ - *организационно-методического характера*. В этой связи особую значимость приобретают следующие позиции:

- все студенты работают одновременно, превращая учебный процесс из пассивного «аккумулирования» готовых сведений в активное «добывание» знаний;
- значительно увеличивается время устной и речевой практики каждого студента, при этом отмечается также экономия учебного времени.

Резюмируя вышесказанное, можно сделать вывод, что в процессе активного группового взаимодействия студенты расширяют свой опыт познания в трех направлениях: на себя, на сокурсников, на объект.

Обозначенные выше положительные эффекты позволяют нам предположить, что при выполнении большинства заданий, направленных на формирование МКК, приоритетной может и должна стать именно групповая работа.

Реализация групповой формы учебного взаимодействия предполагает прохождение определенных этапов. Вслед за Смирновой Е.А. (2001) в своих исследованиях Емельянова Е.В. и Пахотина С.В. выделяют следующие фазы:

Первая фаза – обмен мнениями, суждениями.

«На данном этапе обучаемые актуализируют свои предварительные знания и личный опыт, идет процесс презентации, сбора идей, мнений, точек зрения без личностной оценки (!) их значимости, важности, истинности. Основная задача при этом состоит в попытке выдвинуть как можно больше идей» [3; 9]. Это позволяет выделить следующие стратегии действий 1) для говорящего: проанализировать свой опыт; определить свою позицию; представить ее кратко, понятно; привести примеры в доказательство своей аргументации; 2) для слушающего: проявить внимание, интерес к чужой позиции; терпимо воспринимать точку зрения, не совпадающую с собственной; воздержаться от оценивающих суждений со знаком +/-, верно/неверно; попытаться соотнести позиции партнера с собственной системой взглядов и ценностных установок.

В сознании каждого участника формируется готовность к реализации общими усилиями стратегий, которые позволяют:

- изначально позитивно отнестись ко всем мнениям;
- сравнивать мнения участников, а не просто суммировать их;
- выделять достоинства другой позиции;
- находить точки соприкосновения, пересечения разных мнений;
- признавать уязвимость собственной позиции.

Данная фаза преследует особые цели – несмотря на различные видения решения проблемы, важно уметь договориться, достичь взаимопонимания, т.е. принять иную точку зрения, видоизменить свою позицию.

Нам представляется важным отметить, что отстаивание собственного мнения, желание добиться во что бы то ни стало его принятия отходит на второй план. Более важным, на наш взгляд, является умение договариваться, идти на компромисс, желание достичь согласия.

Третья фаза - представление итогов работы.

В данной фазе принимаются решения относительно формы презентации результата, который в зависимости от задания может быть представлен в устном или письменном формате.

Группа определяет одного из участников, которому предстоит представить результат совместной деятельности. При этом важно отметить, что каждый член группы должен быть способен детально изложить результат коллективной работы. Стратегии действий выглядят следующим образом:

1) для выступающего: говорить четко и ясно; использовать разумную мимику; соблюдать регламент; подкреплять свои позиции аргументами; корректно реагировать на недопонимание; кратко отвечать на

заданный вопрос; поблагодарить за вопрос и проявленный интерес; повернуть заданный вопрос «выгодной» стороной;

2) для слушателя: уточнить информацию в случае недопонимания; кратко сформулировать вопросы; попросить о дополнительном комментарии; предложить привести примеры; попросить об усилении доводов.

Для нашего исследования больший интерес имеет непосредственно сам процесс обсуждения и принятия решения, т.к. именно на этих стадиях развиваются особые умения, необходимые для формирования МКК.

Четвертая фаза - рефлексия.

На данном этапе происходит процесс осмысления способов и результата выполнения задания через само - и взаимооценку. Целью такого процесса является улучшение эффективности деятельности каждого члена группы в отдельности и всей группы в целом. Групповая рефлексия включает оценивание качества взаимодействия членов группы при выполнении учебного задания, размышления над тем, какие действия были полезными, а какие мешали достижению цели. Позитивно оцениваются попытки поразмышлять далее над поставленной проблемой.

Выводы. Таким образом, нам представляется, что благодаря позитивному взаимодействию в процессе групповой деятельности у обучаемых накапливается опыт сотрудничества, они становятся прежде всего более социально компетентными, что приводит к развитию личностных качеств, необходимых для построения адекватных межкультурных взаимоотношений.

Все вышеизложенное, на наш взгляд, позволяет сделать вывод, что в ходе группового учебного взаимодействия формируются умения, релевантные для развития МКК.

Групповое взаимодействие:		Экстраполяция на МКК:
1) осознание «своей» и «чужой» точки зрения	⟷	- осознание «своей» и «чужой» культур;
2) отказ от эгоцентризма	⟷	- релятивация этноцентрических позиций
3) восприимчивость к мнению партнера;	⟷	- восприимчивость к чужой культуре
4) критическая толерантность к чужой позиции	⟷	- толерантность к представителям чужой культуры

Обозначенные положительные эффекты развития личности обучаемого позволяют определить групповое учебное взаимодействие как важнейший инструмент, соответствующий требованиям межкультурного контекста современного иноязычного образования.

Литература:

1. Безденежных А.А. Профессионально ориентированное иноязычное образование vs профессионально ориентированное обучение иностранному языку // Проблемы современного педагогического образования 2018. № 58-2. С. 30-33.

2. Воднева С.Н., Донина И.А., Шерайзина Р.М. Педагогическая толерантность как междисциплинарный феномен // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2016. № 1 (166). С. 144-150.

3. Емельянова Е.В. Лингводидактическая система формирования медиадискурсивной компетенции студентов-переводчиков: дис. ... канд. пед. Наук / Е.А. Емельянова. – М., 2011. - http://www.dslib.net/teoria-vospitania/lingvodidakticheskaja-sistema-formirovanija-media-diskursivnoj-kompetencii-studentov.html (дата обращения 23.11.2018).

4. Иванова С.П. Современное образование и психологическая культура педагога: Монография. - Псков, 1999. – 564 с.

5. Лузина Л.М. Теория воспитания: философско-антропологический подход. - Псков: ПГПИ им. С.М.Кирова, 2000. – 190 с.

6. Микушина Т.И., Шерайзина Р.М., Донина И.А. Модель формирования коммуникативной культуры будущих специалистов сферы сервиса в организациях среднего профессионального образования // Современные наукоемкие технологии. 2016. № 12-3. С. 613-617.

7. Нагоева М.А. Познавательная деятельность слушателей: структура, особенности и пути активизации // Проблемы современного педагогического образования 2018. № 58-2. С. 182-185.

8. Смирнова Е.А. Профессионально-направленное формирование социокультурной компетенции в процессе подготовки будущих учителей иностранного языка (на материале немецкого языка): дис. … канд. пед. наук/ Е.А. Смирнова. – М., 2001. - http://www.dslib.net/teoria-vospitania/professionalno-napravlennoe-formirovanie-sociokulturnoj-kompetencii-v-processe.html (дата обращения 23.11.2018).

9. Пахотина С.В. Формы организации учебной деятельности, используемые в процессе формирования социокультурной компетенции. - http://libed.ru/knigi-nauka/532079-2-ministerstvo-obrazovaniya-nauki-rossiyskoy-federacii-ministerstvo-obrazovaniya-nauki-chelyabinskoy-oblasti-chelyabin.php (дата обращения 22.11.2018).

10. Этнопсихологический словарь / Под ред. В.Г.Крысько. - М.: Московск. психолого-социальный инс-т, 1999. – 343 с.

11. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки), утвержденный приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 09.02.2016 № 91. URL: http://fgosvo.ru/fgosvo/92/91/4/94 (дата обращения 12.11.2018).

12. Häusermann U., Piepho H.-E. Aufgaben -Handbuch. Deutsch als Fremdsprache. Abriß einer Aufgaben – und Übungstypologie. - München: Iudicium, 1996. – 528 S.

УДК 37.013(045)

старший преподаватель, аспирант Соколова Юлия Николаевна
Федеральное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева» (г. Саранск)

ОПЫТ ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ЛИЧНОСТИ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ФЕНОМЕН

Аннотация. Научная статья представляет собой теоретическое осмысление проблемы формирования опыта творческой деятельности личности. В статье рассмотрены существующие в науке взгляды на определение опыта творческой деятельности, представляющего собой сформированное творческое отношение и готовность индивида к реализации индивидуальных деятельностных инициатив. Результаты исследования позволили выявить основные структурные компоненты опыта творческой деятельности личности: когнитивный (знания, приобретаемые в процессе творческой деятельности); деятельностный (умения и навыки, проявляющиеся в творческой деятельности, самостоятельный перенос знаний в новую ситуацию, видение новой функции знакомого объекта, внесение элементов новизны в собственную деятельность, умение находить альтернативу решения, умение создавать нестандартный способ решения); мотивационный (отношение к творческой деятельности); эмоционально-оценочный (эмоциональное адекватное восприятие, сопереживание, сознательное отношение к деятельности, к собственным установкам, оценка, включение в рефлексивную деятельность) и определить исследуемый феномен как сложную интегральную систему, включающую процесс освоения в единстве знаний, умений, самостоятельное их применение на практике и проявление творческого отношения к окружающей действительности.

Ключевые слова: деятельность, творчество, творческая деятельность, опыт, опыт творческой деятельности, личность.

Annotation. A scientific article is a theoretical understanding of the problem of forming the experience of the creative activity of a person. The article considers the existing views in science on the definition of the experience of creative activity, which is the formed creative attitude and the readiness of the individual to implement individual activity initiatives. The results of the study revealed the main structural components of the experience of a person's creative activity: cognitive (knowledge acquired in the process of creative activity); activity (skills and abilities manifested in creative activity, independent transfer of knowledge to a new situation, vision of a new function of a familiar object, introduction of novelty elements into one's own activity, ability to find an alternative to a solution, ability to create a non-standard way of solving); motivational (attitude to creative activity); emotional and evaluative (emotional, adequate perception, empathy, conscious attitude to activities, to one's own attitudes, evaluation, inclusion in reflexive activity) and o define the phenomenon under investigation as a complex integral system, including the process of mastering knowledge and skills in a unity, their independent application in practice and the manifestation of a creative attitude to the surrounding reality.

Keywords: activity, creativity, creative activity, experience, experience of creative activity, personality.

Исследование выполнено в рамках гранта на проведение научно-исследовательских работ по приоритетным направлениям научной деятельности вузов-партнеров по сетевому взаимодействию (ЧГПУ имени И. Я. Яковлева и МГПИ имени М. Е. Евсевьева)

Введение. Современное общество выдвигает требования к усложнению системы образования, диктуя необходимость развития инициативности, самостоятельности человека, способности принимать нетривиальные решения и быстро адаптироваться к новым жизненным условиям. В связи с этим важнейшей задачей современной школы является развитие творческого потенциала личности, что прописано в нормативно-правовых документах (Федеральный государственный образовательный стандарт). Школьный возраст является наиболее благоприятным для присвоения творческих образцов поведения и модифицирования собственного опыта творческой деятельности. Таким образом, на сегодняшний день возрастает актуальность проблемы формирования опыта творческой деятельности у подрастающего поколения.

Формулировка цели статьи. Целью исследования является теоретическое осмысление сущности феномена «опыт творческой деятельности», определение основных структурных компонентов опыта творческой деятельности личности.

Принимая это во внимание, мы проанализировали принципиально значимые для нашего исследования базовые категории философии и психологии, играющие доминирующую роль в современной педагогике: «деятельность», «творчество», «творческая деятельность», «опыт», «опыт творческой деятельности личности».

Изложение основного материала статьи. Категория «деятельность» является объектом исследования в различных областях научного знания. В философии исследованию данного понятия посвящены труды Г.С. Батищева, А.А. Грицанова, Э.В. Ильенкова, П.В. Копнина, М.А. Можейко, И.Т. Фролова и др. В философском словаре дается следующее определение термина «… специфически-человеческий способ отношения к миру, представляющий собой процесс, в ходе которого человек творчески преобразует природу, делая тем самым себя деятельным субъектом, а осваиваемые им явления природы – объектом своей деятельности» [12, с. 118]. М.А. Можейко, В.А. Можейко рассматривают деятельность как акт столкновения целеполагающей собственной воли субъекта и объективных закономерностей существования, выделяя также в структуре деятельности субъектную (целеполагающий субъект) и объектную (предмет деятельности, орудие деятельности и ее продукт) компоненты. При этом особое внимание философы уделяют последовательностям, происходящим внутри объектной компоненты деятельности, связанным с изменением свойств предмета деятельности, преобразовывающие его в продукт. С философской точки зрения, любая деятельность всегда включена в общественные отношения и определяется обстоятельствами материального и духовного общения. При этом всякая деятельность предполагает творческий акт, т. к. и субъект и объект выходят из акта деятельности иными, чем они вошли в него.

В психологической литературе (А.Н. Леонтьев, Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн, П.Я. Гальперин) деятельность есть система процессов, осуществляющих отношение субъекта к действительности.

Деятельность, выделяет А.Н. Леонтьев, – «это единица жизни, которая связывает человека, во-первых, с миром – прежде всего через мотивационно-смысловые компоненты, и, во-вторых, с культурой человечества, прежде всего через операционально-технические компоненты» [6, с. 3].

В современной педагогике (В.И. Загвязинский, И.Н. Емелянова) деятельность представляет собой активное взаимодействие с окружающей действительностью, в ходе которого человек удовлетворяет свои потребности. Рассматривая социально-педагогическую характеристику деятельности, Л.В. Мардахаев отмечает, что это «целенаправленное преобразование человеком природной и социальной действительности». Видный ученый в области социально-культурной и культурно-досуговой деятельности А.Д. Жарков пишет «деятельность – специфически человеческая форма активного отношения к окружающей среде, социуму, предполагающая ее целесообразное изменение и преобразование» [3, с. 48]. Таким образом, деятельность представляет собой активное целенаправленное взаимодействие индивида с окружающей действительностью, способствующее его развитию в результате удовлетворения потребностей и интересов.

Для определения сущности понятия «творческая деятельность» следует обратиться к раскрытию содержания категории творчество. Творчество как универсальное явление, не зависящее от какого-то определенного содержания, представлено в работах А. Маслоу и К. Роджерса. Под творческим процессом, К. Роджерс понимает деятельность, направленную на создание нового продукта, вырастающего, с одной стороны, из уникальности индивида, с другой – обусловленного материалом, событиями, людьми и обстоятельствами жизни. Э. Фромм рассматривает творчество в способностях познавать и удивляться, умении мыслить нестандартно, направленности на открытие нового, а так же способности к глубокому пониманию своего опыта.

В рамках деятельностного подхода в исследованиях ученых В.С. Швырева, Е.Н. Родиной, Т.В. Кудрявцева, С.Л. Рубинштейна, А.Н. Леонтьева, Л.В. Яценко, Г.С. Батищева творчество тесно связано с понятием «деятельность». Так, Е.Н. Родина, отмечает «деятельность человека, благодаря развитию у него сознания, как высшей формы отражения в процессе антропосоциогенеза приобретает творческий характер, становясь имманентным признаком его как социального существа» [9]. Исследования С.Л. Рубинштейна дали фундаментальную основу для представления о творчестве как о следствии сознательной деятельности субъекта. Ю.А. Миславский подчеркивает, что творчество – это деятельность, которая выполняет обслуживающую функцию иммунитета к проблемам и неудачам. В трудах А.Г. Спиркина творчество сопряжено с деятельностью человека, нацеленную на преобразование природного и социального мира в соответствии с целями и потребностями человека. Результатом данной деятельности является создание оригинальных ценностей, выявление новых фактов, свойств, закономерностей, преобразование материальной и духовной культуры.

Для нашего исследования ценны позиции А.Г. Грецова, который рассматривает творчество «как деятельность в ситуации неопределенности, направленную на получение результатов, обладающих объективной или субъективной новизной» [2, с. 13]. Творчество, отмечает автор, не всегда выражено в традиционных видах творческой деятельности (рисование, хореография, импровизация, игра на музыкальных инструментах и т. п.); оно приемлемо в случаях действия в ситуации неопределенности, когда отсутствуют четкие алгоритмы, неизвестны способы решения возникающих проблем в меняющихся жизненных условиях. Особого внимания среди современных личностно-когнитивных моделей творчества заслуживает подход Т.А. Барышевой. Под творчеством автор понимает «деятельность человека по преобразованию действительности (как природной, так и социальной), завершающаяся созданием нового оригинального продукта; процесс конструктивных преобразований информации и созидания инновационных результатов, субъективно и объективно значимых» [10, с. 137]. Т.А. Барышева рассматривает творчество в двух аспектах: как процесс и продукт, и как результат процесса.

Р.М. Грановская полагает, что творчество – социально-приемлемый способ самоактуализации, способ преодоления внутренних конфликтов, способ получения удовлетворения. О.В. Назаров рассматривает понятие как процесс проявления и поиск разрешения личностью объективных и субъективных внутренних противоречий.

В ходе анализа психолого-педагогической литературы мы пришли к выводу, что на современном этапе нет единого подхода к определению понятия «творчество». Однако, обобщая вышеизложенное, нами были выделены такие составные части творчества, как: 1) деятельность по созданию нового, оригинального, ранее не известного продукта; 2) процесс создания в результате деятельности продукта, способствующий саморазвитию личности.

При выявлении сущности творческой деятельности встречаются самые различные толкования. И.П. Калошина, рассматривает творческую деятельность через систему признаков, согласно которым она: нацелена на решение творческих задач, которым присуще отсутствие способов решения и определенных знаний; сопряжена с созданием новых знаний, ориентированных на поиск путей решения задач; характеризуется разработкой субъектом способа решения задачи на основе нового знания [5]. Р.У. Богданова трактует творческую деятельность как деятельность человека, результатом которой является создание нечто нового – предмета внешнего мира или построения мышления, приводящего к новым знаниям о мире, или чувства, отражающего новое отношение к действительности. Н.Д. Левитов в преломлении к обучающимся под творческой понимает такую деятельность, результатом которой является приобретение нового, оригинального, проявляющего индивидуальные склонности, способности и собственный опыт ученика. Он считает, что определение творческой деятельности как создающей новые оригинальные продукты, обладающие общественной ценностью, не может быть применимо к детям, которые создают много нового, но обычно это не представляет общественной ценности. По мнению автора, творчество детей в первую очередь определяется своеобразием приемов и организацией деятельности.

Анализ представленных трактовок позволил определить нам творческую деятельность как мотивированную самостоятельную деятельность, направленную на получение новых знаний, опыта, умений и навыков и применение их на практике, а также развитие творческих качеств личности.

Исходя из задач нашего исследования, обратимся к выявлению сути понятия «опыт». В философии опыт рассматривается как фиксирующая целостность и универсальность человеческой деятельности в единстве знаний, навыков, чувств, воли. Опыт в психологии включает познание действительности, основанное на его непосредственном, чувственном практическом освоении. В словаре практического психолога С.Ю. Головина мы нашли несколько определений понятия «опыт»: 1) практическое усвоение знаний, умений и навыков;

2) отражение в сознании законов внешнего мира в результате активного практического взаимодействия; 3) эксперимент (создание чего-либо нового в определенных условиях с целью исследования); 4) попытка осуществить нечто, пробное выполнение чего-либо.

М.А. Холодная пишет, что «… достаточно часто опыт сводится лишь к знаниям, умениям и навыкам. При этом опыт представляется как нечто пассивное, лежащее в основе репродуктивной активности. … Многочисленные доказательства тому, что опыт играет весьма активную роль в организации познавательного взаимодействия субъекта с миром, представлены в исследованиях явления «переноса опыта». Автор дает следующую трактовку данному понятию «опыт – это система наличных психических образований и инициируемых ими психических состояний, лежащих в основе познавательного отношения человека к миру и обусловливающих конкретные свойства его деятельности» [13, с. 106].

В словарях по общей и социальной педагогике под опытом понимается совокупность всего того, что происходит с человеком в его жизни и что он осознает. Так, И.А. Неясова пишет «опыт – форма духовно-практического освоения действительности, которая, с одной стороны, служит основанием духовного постижения предметов, а с другой – оказывается непосредственно связанной с образованием окружающей действительности в соответствии с социальными потребностями субъекта» [7, с.19]. При этом исследователи (В.В. Сериков, В.С. Леднев, И.С. Якиманская, М.А. Холодная, М.К. Мамардашвили, И.А. Неясова и др.) выделяют такие виды опыта как личный, личностный, социальный, жизненный, объективный, ментальный, витагенный, рефлексивный.

Таким образом, опыт – это точка личностного развития индивида, базирующаяся на практическом взаимодействии с окружающей действительностью путем познавательного отношения субъекта к внешнему миру.

Опыт творческой деятельности как самостоятельный компонент содержания образования впервые выделили И.Я. Лернер и М. Н. Скаткин. На сегодняшний день рассмотрению сущности и структуры данного понятия посвящены работы В.В. Дрозиной, И.Е. Жуковской, Н.В. Боркиной, А.Г. Захарова, В.В. Ефимовой, Ю.В. Митрофановой, З.М. Тимофеевой, О.Н. Ивановой, О.Ю. Ужан и др.

О.Н. Иванова под опытом творческой деятельности понимает «… духовный продукт, предполагающий единство теоретических знаний (реализуемых в различных видах деятельности), умений и способов поиска новых проблем и путей их практического разрешения, ведущего к преобразованию личности, ее отношения к окружающему миру» [4, с. 54]. В.В. Дрозина, трактуя данное понятие, считает, что опыт творческой деятельности – это медиатор, побуждающий к творческой самостоятельной деятельности, состоящий из внутренней (творческое мышление, знания, умения творческой самостоятельной работы) и внешней (индивидуальные качества личности, стимулы) частей. И.В. Душина пишет, что опыт творческой деятельности – это надпредметное содержание, ориентированное на такие умственные действия, как сравнение, обобщение, умозаключение и т. д. В исследованиях О.Ю. Ужан опыт творческой деятельности рассматривается как «…интегративное качество, трактуемое в двуедином аспекте – как процесс и как результат деятельности, гарантирующей новоприобретение знаний и творческих умений, самостоятельное их использование на практике и актуализацию личностных функций» [11, с. 31].

Исследуя данный феномен, мы пришли к выводу, что опыт творческой деятельности – это сформированное творческое отношение и готовность личности к реализации индивидуальных деятельностных инициатив. Специфика его состоит в том, что он представляет собой совокупность действий, не поддающихся – в отличие от других способов деятельности – описанию и показу в виде четко регулируемой системы операции [8].

В педагогической теории и практике существуют различные взгляды на определение компонентного состава опыта творческой деятельности. И.Я. Лернером были выделены такие процессуальные черты опыта творческой деятельности как: самостоятельное осуществление ближнего и дальнего, внутрисистемного и межсистемного переноса знаний и умений в новую ситуацию, видение новой проблемы в традиционной ситуации; видение структуры объекта; видение новой функции объекта в отличие от традиционной; учет альтернатив при решении проблемы; комбинирование и преобразование ранее известных способов деятельности при решении новой проблемы; отбрасывание всего известного и создание принципиально нового подхода. В исследованиях И.Е. Жуковской, Н.В. Мартиловой структура опыта творческой деятельности представлена следующими компонентами: мотивационный, познавательный, операционный, коммуникативный, рефлексивный. По мнению В.В. Ефимовой структурными компонентами опыта творческой деятельности являются: потребности и мотивы творческой деятельности; самостоятельное применение знаний и умений на практике; включение в рефлексивную деятельность; внесение элементов новизны в собственную деятельность.

Результаты исследования позволили выявить основные структурные компоненты опыта творческой деятельности личности:

– когнитивный (знания, приобретаемые в процессе творческой деятельности);

– деятельностный (умения и навыки, проявляющиеся в творческой деятельности, самостоятельный перенос знаний в новую ситуацию, видение новой функции знакомого объекта, внесение элементов новизны в собственную деятельность, умение находить альтернативу решения, умение создавать нестандартный способ решения);

– мотивационный (отношение к творческой деятельности);

– эмоционально-оценочный (эмоциональное адекватное восприятие, сопереживание, сознательное отношение к деятельности, к собственным установкам, оценка, включение в рефлексивную деятельность).

Выводы. Таким образом, формирование опыта творческой деятельности личности представляет собой сложную интегральную систему, включающую процесс освоения в единстве знаний, умений, самостоятельное их применение на практике и проявление творческого отношения к окружающей действительности.

Литература:

1. Боркина Н.В. Становление опыта творческой деятельности младших школьников в процессе интегрированных музыкально-театральных занятий: дис. … канд. пед. наук. – Улан-Удэ, 2008. – 213 с.

2. Грецов А.Г. Тренинг креативности для старшеклассников и студентов / А.Г. Грецов. – СПб.: Питер, 2008. – 208 с.

3. Жарков А.Д. Теория и технология культурно-досуговой деятельности: учебник для студентов вузов культуры и искусств / А.Д. Жарков. – М.: Издательский Дом МГУКИ, 2007. – 480 с.
4. Иванова О.Н. Формирование опыта творческой деятельности учащихся: На материале учреждений дополнительного образования: дис. … канд. пед. наук. – Саратов, 2003. – 203 с.
5. Калошина И.П. Психология творческой деятельности: учеб. пособие для студентов вузов / И. П. Калошина. – 3-е изд., доп. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2008. – 655 с.
6. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. – 2-е изд., стер. – М.: Смысл; Издательский центр «Академия», 2005. – 352 с.
7. Неясова И.А. Социальный опыт как педагогический феномен / И.А. Неясова // Глобальный научный потенциал. – 2014. – № 8 (41). – С. 18–20.
8. Неясова И.А. Особенности формирования опыта творческой деятельности у младших школьников в условиях дополнительного образования / И.А. Неясова, Ю.Н. Соколова // Гуманитарные науки и образование. – 2017. – № 4 (32). – С. 45-51.
9. Родина Е.Н. Творчество как имманентное качество деятельности человека / Е.Н. Родина // Гуманитарные науки и образование. – 2013. – № 1. – С. 76–80.
10. Творчество: теория, диагностика, технологии: словарь-справочник / под общ. ред. Т.А. Барышевой. – СПб.: Изд-во ВВМ, 2014. – 380 с.
11. Ужан О.Ю. Формирование опыта творческой деятельности старших школьников в процессе интегрированного обучения: дис. … канд. пед. наук. Кемерово, 2018. – 192 с.
12. Философский словарь / под ред. И.Т. Фролова. – 7-е изд., перераб. и доп. – М.: Республика, 2001. – 719 с.
13. Холодная М.А. Психология интеллекта: парадоксы исследования / М.А. Холодная. – 2-е изд., перераб. и доп. – СПб.: Питер, 2002. – 272 с.

Педагогика

УДК: 378.2

кандидат педагогических наук, доцент Стаценко Елена Рудольфовна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
«Мурманский арктический государственный университет» (г. Мурманск)

ЗОНЫ ЭЛИТАРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ВУЗЕ: ВОЗМОЖНОСТИ И ПЕРСПЕКТИВЫ (НА ПРИМЕРЕ МАГУ)

Аннотация. В статье рассматривается вопрос введения зон элитарного образования в Вузе и перспективы их развития на примере Мурманского арктического государственного университета. Обосновывается значение элитарного образования для студентов-бакалавров в реализации инновационного обучения. Кроме этого, в статье приводятся отличия российского варианта элитарного обучения от западного, кратко освещена история вопроса.

Ключевые слова: элитарное образование, студент, инновационное обучение, Сколково, школа перспективных исследований, бакалавриат, магистратура.

Annotation. The article discusses the issue of introducing elite education zones in the university, and the prospects for their development on the example of the Murmansk Arctic State University. The importance of elite education for bachelor students in the implementation of innovative education is substantiated. In addition, the article presents the differences between the Russian version of elite education from the western one, the background history is highlighted.

Keywords: elite education, student, innovative learning, Skolkovo, school of advanced studies, bachelor degree, magistracy.

Введение. Ваше будущее закладывается сегодня, оно в решающей степени будет определяться молодым поколением, которое начинает жить и творить в новом тысячелетии. В современном мире стать процветающей страной может только такое государство, которое создает максимальный простор для реализации творческих потенций человека, для выявления талантов и способностей людей и сумеет поставить их на службу обществу.

Таким образом, любая социальная система, особенно в условиях постиндустриального общества, нуждается в системе элитного образования, желательно как можно более открытого. В современных условиях та система, которая закрывает путь наверх талантам (или хотя бы ставит препоны на их пути), обречена. Важное место в высшем образовании занимают активная поддержка и развитие элитного высшего образования, т.е. подготовка наиболее талантливой молодежи по ключевым направлениям научно-технологической революции и гуманитарного знания. Уровень такой подготовки при этом должен быть не равным, а существенно выше мирового.

Изложение основного материала статьи. Термин "элитное образование" используется в литературе неоднозначно, порой в разных смыслах. Прежде всего, элитным называют образование высокого качества (в англоязычной литературе - high quality education). Под ним понимают также образование, нацеленное на подготовку элиты, - политической, экономической, культурной. В настоящее время наша образовательная система переживает кризис, во многом отражающий системный кризис постсоветского общества.

Сегодня существует три качественно различных подхода к определению данных понятий. Согласно одному из вариантов интерпретации «элитное образование», рассматривается как образование закрытого (олигархического) типа и, напротив, элитарное образование трактуется как образование открытого (меритократического) характера. Сторонники данного подхода исходят из того, что в социальной науке понятие «элитарное» рассматривается как явление, которое еще находится в процессе становления, а «элитное» – это то, что уже неразделно связано с элитой и несет в себе печать завершенности. В качестве второго варианта предлагается такой тип учебного заведения обозначать как «элитный», а уровень получаемого образования как «элитарный». В свою очередь каждое элитное заведение делится на «открытое» или «закрытое». Данная дифференциация имеет свою опору в отечественной элитологии, где наиболее типичным определением термина «элитарный» является «относящийся к элите, свойственный ей,

предназначенный для нее». Таким образом, в случае реализации данного подхода практически устраняется из употребления понятие «элитное образование» и полностью замещается понятием «элитарное образование». Согласно третьей точке зрения «элитарное образование» рассматривается как образование детей узкого круга, в который входят люди по критериям знатности и богатства, а «элитное образование» трактуется как образование самого высокого уровня, критерием получения которого выступают способности и таланты детей, высокий уровень их духовного саморазвития и креативного самовыражения.

Элитное образование направлено на раскрытие индивидуальных способностей человека, воспитание социально активной личности, ответственности за свои поступки и решения, ведущие в итоге к самовоспитанию и предъявляющие высокие моральные и духовные требования. Для выпускников элитной школы открываются широкие перспективы жизни.

При сравнении образовательных систем России и США, прежде всего с точки зрения развития в них элитного образования, видны глубокие различия этих систем, связанные с разными историческими традициями, менталитетом, экономической и политической структурой этих стран, наконец, мобилизационным или инновационным типами развития.

Американская система образования всегда строилась по типу плюралистического развития, в котором конкурировали разные модели, где важную роль наряду с государственными образовательными программами играли программы, разработанные общественными организациями, причем федеральные программы носили скорее совещательный, чем директивный характер (что естественно при существовании частных образовательных институтов), где большое влияние на образование оказывали штатные и местные органы. Это система с высокой степенью децентрализации.

Противоположную модель образовательной системы представляла советская система. Это был государственный диктат, унификация, идеологизация учебного процесса, где превалировал эгалитаристский подход к организации системы образования. Советская концепция образования предусматривала формирование образа мыслей ученика в соответствии с господствующей в обществе идеологией. Это типично тоталитарный подход, несовместимый с демократией. В обществе, переходящем от тоталитаризма к демократии, необходимо образование, в котором обучающийся развивает свои взгляды, свой образ мыслей, формируется как самостоятельная, автономная личность.

В постсоветский период образовательная система России быстро движется в направлении ее деидеологизации, перестал существовать тотальный государственный контроль, идет процесс диверсификации образовательных программ и образовательных институтов, большего учета групповых и индивидуальных запросов.

Обобщая опыт развития мирового института образования, выдающийся испанский философ и культуролог Х. Ортега-и-Гассет писал в книге "Миссия университета" о том, что именно университеты являются центрами воспитания интеллектуальной элиты. Именно в них заложена идея элитаризации субъекта образования. Миссию университета Ортега видел в воспитании "аристократии талантов".

Главная перспектива развития элитарного образования в России — это формирование полноценных граждан страны, способных чувствовать наиболее острые проблемы, осложняющие развитие общества и стремящихся решать эти проблемы, опираясь на качественное знание. Реально в нынешних российских условиях элитарная школа может быть как официально заявленной, так и существующая без официального признания, но опирающаяся на талантливых и смелых педагогов и руководителей. Как это реализуется в нашем регионе?

По результатам работы приемной комиссии МАГУ можно сделать вывод, что появляются тенденции, связанные с оттоком наиболее талантливой молодёжи, как правило, имеющей высокие баллы по ЕГЭ в крупные города и «федеральные центры» для поступления в престижные (элитные) вузы. Не все из них возвращаются на «малую родину», что в итоге приводит к падению уровня образования в регионе. В целях предотвращения вымывания талантливых абитуриентов университету необходимо создавать механизмы их «удержания». Прежде всего, это экономические обоснования. В Мурманской области, где по сравнению с другими регионами РФ достаточно высокая средняя заработная плата, существует высокий платёжный потенциал. Абитуриент, не поступивший на бюджетное место в наш вуз, может себе позволить учиться в Москве и Санкт-Петербурге в элитном университете за счёт собственных средств. Что нужно сделать, чтобы удержать студентов?

Одним из перспективных механизмов этого является новый проект, разработанный в Сколково в рамках федерального проекта «5-100» идейным вдохновителем и директором Школы перспективных исследований, обладателем степени кандидата наук из СПбГУ и (докторской) степени PhD из университета Калифорнии в Беркли, профессора практики бизнес-школы Сколково Андреем Щербенком. Согласно концепции, эта модель образования в ВУЗе будет выделяться по следующим показателям:

1. Школа перспективных исследований отличается по формату и содержанию образования. Первая особенность формата связана с выбором специальности. Студенты поступают в Школу на конкретное направление – экономику, биологию, социологию, прикладную информатику, историю, медиакоммуникации, искусства и гуманитарные науки, но после второго курса имеют возможность поменять направление подготовки.

2. Вторая особенность – набор и содержание учебных курсов сильно отличаются от того, что предлагают другие университеты, причем почти все курсы – это не лекции, а семинары в небольших интерактивных группах.

3. Третье, самое важное отличие — основные курсы должны преподавать те, кто получил Phd, то есть докторскую степень, в ведущих мировых университетах. Они будут реализовывать высокие стандарты этих университетов.

Такая модель бакалавриата привлечет не только талантливых студентов, но и финансовые средства. В настоящее время эта программа реализуется в Тюменском государственном университете и для нас является «маячковой». Очевидно, что в современном мире невозможно подготовить серьезного профессионала в бакалавриате - профессии слишком сложны и быстро меняются. Поэтому выпускники в большинстве своем будут учиться дальше, поступят в престижные магистратуры, где завершат свою профессионализацию.

И с этой точки зрения, внедрение зон элитарного образования в Мурманский арктический государственный университет, вполне оправданно. Учитывая особенности географического и климатического характера нашего региона, мы наблюдаем демографический спад и достаточно сильный

отток из региона молодежи в целом и выпускников средних школ (тенденция стремительного движения в Санкт-Петербург, Саратов, Н.Новгород, Москву и других городов РФ). Поэтому, целью регионального вуза является разработка механизмов «удержания» лучших интеллектуальных сил в регионе. Сюда можно и отнести создание элитных зон в университете на базе подготовки бакалавриата. Источником элитарного бакалавриата может стать учреждённая университетом школа (лицей, гимназия) элитарного общего образования. Преподавание в школе университетскими преподавателями дисциплин в профильных классах, соответствующих направлениям подготовки в университете, во-первых, обеспечит поступление талантливых студентов в вуз, а во-вторых, поднимет престиж университета в регионе. Выбор родителей и учеников в пользу школы элитного образования с участием НПР очевиден, особенно в ситуации отсутствия альтернативы. Такая школа может служить специфическим хабом талантов. Аналогичные школы уже давно действуют при ведущих университетах в России, например, а МГУ.

Помимо мер, которые традиционно используют университеты для повышения элитарности образования (избранность, отличное оборудование, индивидуальный подход, меритократичность и др). для нашего университета с учётом его географических и природно-климатических особенностей целесообразно владение английским языком и скандинавскими – финским и норвежским.

Близость границ Норвегии и Финляндии предполагает академическую мобильность как стратегически значимый элемент учебного плана. Учебные планы должны создать систему комплексных знаний о Севере и Арктике и обеспечить технологическую поддержку освоения Севера, с точки зрения новых «арктических» профессий. Отдельный опыт в данном аспекте у нашего университета уже есть. Это программы: “бакалавриат северных исследований” и “бакалавриат циркумполярных исследований”, реализованные совместно с вузами Норвегии: Арктическим Университетом (кампусы Тромсе-Альта) и Северным Университетом (кампус Буде). Базовые курсы (core courses) были прочитаны в режиме он-лайн, курсы продвинутого уровня (advanced courses) были прочитаны в рамках традиционного обучения. Также должна быть обеспечена селекция научно-педагогических работников, работающих с элитным бакалавриатом: отбор преподавателей с высокими научными показателями; привлечение лекторов из разных университетов, в том числе и зарубежных и из числа работодателей.

Выводы. Внедрение интегрированных программ аспирантуры как зоны элитарного образования в нашем университете может быть возможно в будущем на основе форм интеграции, предполагающих:

во-первых, образование научно-образовательных структур (комплексов) через предприятия и организации всех форм собственности, для определения тем исследования и совместного руководства ими;

во-вторых, предоставление баз практик на ведущих градообразующих предприятиях региона («Новатек», «Агрохим», Кольский ГМК и др.) с целью дальнейшего трудоустройства;

в-третьих, привлечение гостевых лекторов из числа работодателей-практиков, а также из числа ведущих ученых зарубежных стран (применительно к региону – прежде всего Норвегии и Финляндии с целью улучшения языковых и профессиональных компетенций.

В настоящее время внедрение интегрированных программ аспирантуры в МАГУ не представляется возможным в силу комплекса причин: происходит процесс становления опорного вуза; общий кризис аспирантуры как института; низкий процент защитившихся аспирантов; реализация аспирантуры в рамках ограниченного числа направлений; отсутствие диссертационных советов в МАГУ.

Но в перспективе проблему привлечения лучших интеллектуальных сил в магистратуры и аспирантуру потенциально можно решить посредством реализации следующих механизмов:

1. обеспечить высокий уровень подготовки исследователей в конкурентоспособных научно-педагогических коллективах.

2. иметь необходимое финансовое и инфраструктурное обеспечение для исследований и разработок.

3. установить партнерские отношения в соответствующей области знаний с передовыми учебно-научными центрами и предприятиями наукоемких отраслей индустрии.

Только в этом случае можно рассчитывать на постановку актуальных диссертационных тем, участие студентов и аспирантов в выполнении крупных и долгосрочных научных проектов, расширение их академической и научной мобильности, что в результате позволит говорить о элитном образовании.

Таким образом, мы видим перспективу и возможности реализации зон элитарного образования в МАГУ.

Литература:

1. Демиденко Э.С. Перспективы образования в меняющемся мире. – Социологические исследования. 2005. №2.

2. Ильинский И.М. Образовательная революция. – М., 2002.

3. Пряжников Н.С. Психология элитарности. — М.: МПСИ, 2000.

4. Миссия университета / Х.Ортега-и-Гассет; пер. с исп. М. Н. Голубевой; ред. перевода А. М. Корбут; под общ. ред. М. А. Гусаковского. — Мн.: БГУ, 2005. — 104 с.: ил. — (Universitas).

5. http://bankrabot.com/work/work/62904.html

6. http://www.expert.ru/society/2005/03/11/ex-elita/

7. Сколково, курс «Управление университетами»,2017

УДК: 37.02

преподаватель Субханкулов Закир Ахмедович
МБОУ “Татарская гимназия №2 имени Шигабутдина Марджани при КФУ” (г. Казань)

ЭФФЕКТИВНАЯ МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ FEELENG (ПОЧУВСТВУЙ АНГЛИЙСКИЙ)

Аннотация. Актуальность темы исследования обусловлена растущей тенденцией изучения иностранных языков. Основная цель исследования – выявить основные принципы эффективного применения полученных знаний при изучении иностранного языка. Ведущим подходом к исследованию является системный подход, позволяющий раскрывать язык как совокупность взаимосвязанных компонентов: слов, темы, конструкции. Основные результаты исследования состоят в обосновании последовательности тем и четко выверенной конструкции. Значимость данных результатов в том, что у обучаемого формируется осознанное понимание последующих шагов в обучении.

Ключевые слова: английский язык, методика обучения языку, дошкольный возраст, начальная школа, дошкольное образование, интерактивный английский, авторская методика.

Annotation. The relevance of the research topic is due to the need modern trends in the study of foreign languages. The main purpose of the study is to identify the basic principles of effective application of the acquired knowledge in the study of a foreign language. The leading approach to the study is a systematic approach that allows to reveal the language as a set of interrelated components: words, themes, constructions. The main results of the study consist in the substantiation of the sequence of topics and clearly verified design. The significance of these results is that the learner develops a conscious understanding of the next steps in learning.

Keywords: English, language teaching methods, preschool age, primary school, pre school education, interactive English, author's method.

Введение. Роль английского языка в условиях глобализации растет с каждым днем. Английский язык является и языком международного общения, и инструментом получения новой информации, и средством обучения, и дает свободу передвижения по всему миру.

В отличие от существующих на сегодняшний день методик, данная система обучения не делится на этапы, не основывается на запоминании правил грамматики, названии времен и т.п. Главной особенностью является простота: дети понимают о чем они говорят и осознанно применяют конструкции языка.

Дети считают обучение важнейшим навыком, необходимым для выживания. Маленькие дети хотят научиться всему, что возможно, и сделать это прямо сейчас. Они уверены, что лучше учебы ничего и быть не может. Чем дети моложе, тем большее удовольствие им доставляет процесс обучения и тем легче они обучаются. Чем старше мы становимся, тем меньше верим в то, что обучение – это радость. Напротив, у нас возникает убеждение, что это - пытка. Более того, мы даже уверены, что без мучения нет обучения [1].

Отличительной особенностью данной методики является рассмотрение каждого обучаемого как личность, урок – это игра, в которой дети принимают активное участие и учитываются индивидуальные возможности детей. В процессе обучения детей не сравнивают между собой или с кем бы то ни было. Каждый ребенок индивидуален, каждый ребенок гениален по своему. Основная задача данной методики – это дать теоретические знания и развить практические навыки у обучаемого с акцентом на практику. Наша методика достаточно универсальна и позволяет применять его при изучении практически любого иностранного языка.

Основная идея методики заключается в создании непрерывной цепочки из слов и выражений. Данный подход позволяет не только расширять словарный запас, насыщать речь правильными коммуникативными конструкциями, но и избавиться от механического, а значит неэффективного повторения всё новых и новых слов и выражений. Позволит очистить язык от «шелухи» академического английского, от «мёртвых» или неприменяемых грамматических правил.

Обучаемый учится самостоятельно выстраивать слова в предложения, а предложения в конструкции на интуитивном уровне. На основе этой программы строится грамматический фундамент, затем, сверху, как каркас, собирается скелет из самых употребляемых фраз, а этажи это самые употребляемые слова в иностранном языке.

Изложение основного материала статьи. Условно английский язык может делиться на две основные категории: грамматические конструкции и основные смысловые темы.

Наша методика позволяет раздробить грамматические блоки на мелкие детали, а потом учит собирать их в виде пазла, т.е. обучаемый, как игрушку собирает правильные предложения.

Более того, методика позволяет видеть “корневую грамматику”, то есть систему английского языка, которая, в свою очередь, позволяет видеть эту систему во всех грамматических блоках.

Смысловые темы выстроены по той же схеме – после 5-6-го урока обучаемый может выстраивать ответы используя практически весь материал, начиная с 1 –го.

Преподаватель является проводником, поэтому на него возложена большая ответственность, но необходимо учитывать, что роль преподавателя заключается в содействии достижению этих целей путем организации учебной среды и совместного несения ответственности за развитие детей с родителями, а не с самими детьми. Роль детей рассматривается как активного члена общества, который участвует в принятии решений и выражении мнений. Практика участия преподавателя – это поддержка обучения и развития детей, а также их благополучия [3]. Также необходимо отметить, что одним из главных стимулов для детей является интерес родителей, соответственно, совместное изучение языка приветствуется.

В отличии от взрослых, дети имеют такие преимущества при изучении иностранных языков, как пластичная психика, непроизвольное запоминание, любознательность, способность анализировать структуру языка, хорошее произношение.

Джон Дьюи справедливо отметил, что люди учатся лучше всего, когда они лично участвуют в процессе обучения. Знание должно быть открыто человеком. Приверженность человека к обучению является самым востребованным, когда он свободно устанавливает свои собственные цели обучения и способен активно преследовать их в рамках данной структуры [4].

Наряду с этим, на наш взгляд, при обучении надо учитывать теорию множественного интеллекта. Горвард Гарнер составил следующую классификацию интеллекта: лингвистический интеллект - дети, чей лингвистический интеллект (вербальный интеллект) высокоразвит, легко обучаются письменному, так и устному языку. Для таких детей хорошо подходят диктанты, составление предложений из данных им слов на иностранном языке. Также, они с удовольствием участвуют в играх на произнесение слов, диалогов, хорошо поют песни и любят это.

Логико-математический интеллект - дети, чей логико-математический интеллект высокоразвит, легко справляются с числами, абстрактными понятиями и рассуждениями. Такие дети обожают игры на логику, например, вставить недостающую букву в слове, собрать цвета или любой другой вокабуляр в определенном порядке.

Визуально-пространственный интеллект - дети с сильным пространственным интеллектом, являются визуальными учащимися; они должны видеть вещи, чтобы понять их. Ввиду того что они имеют сильную визуальную память, они запоминают через детали и цвета и имеют хорошую координацию. Они любят создавать произведения искусства, строить головоломки и учиться через просмотр фильмов. С такими детьми нужно использовать карточки, короткие видео, где они повторяют за персонажем мультфильма.

Внутриличностный интеллект - дети с сильным внутриличностным интеллектом склонны "маршировать в такт собственного барабана". Они обладают высокой самооценкой, уверенностью в себе и являются перфекционистами. Они созвучны своим эмоциям, способностям и целям. Они склонны учиться на собственных ошибках и успехах. Они обычно интровертированы и играют сами по себе. Они не ищут одобрения у своих сверстников или общения с ними. С такими учениками нужно всегда общаться и обьяснять почему именно это задание он должен сделать. Их нельзя заставлять учить, но если они верят педагогу, то смогут очень быстро освоить материал. Интересная игра или задание и есть для них награда.

Музыкальный интеллект - дети с сильным музыкальным интеллектом имеют высокую чувствительность к звукам, тонам и музыке. Их острый слух позволяет им следить за историей или лекцией без необходимости визуальных средств. Рифмы легко приходят к ним, как и пение, игра на инструменте и сочинение музыки. Эти дети, как правило любят петь или жужжать и заняты другими видами деятельности. Для таких детей, задание должно иметь музыкальное сопровождение. И не важно на каком языке будет песня, они очень хорошо осваивают язык на слух.

Кинестетический интеллект - дети, чей кинестетический интеллект высокоразвит, лучше всего учатся, двигаясь и используя части тела. Для таких детей лучший друг в обучении это активная игра, квесты, лабиринты и т.д.

Межличностный интеллект - дети с сильным межличностным интеллектом имеют много друзей и способны создавать длительные значимые отношения с людьми. Они чутки и чувствительны к чужим чувствам, настроениям и темпераментам. Им нравится общаться и работать с другими, они умеют руководить и быть ведомыми. Они имеют сильные коммуникативные навыки и могут легко объяснить свои потребности и желания. Таких детей надо чаще ставить в парные или командные игры, ставить лидером, брать такого ученика в помощники, когда вы хотите показать другим ту или иную игру.

Натуралистический интеллект - дети с сильным натуралистическим интеллектом проявляют чувствительность к окружающей среде и другим живым существам. Они способны ухаживать и выращивать растения. Эти дети чувствуют себя связанными с природой и предпочитают быть на открытом воздухе. Они хороши в классификации различных видов и понимании естественного цикла мира. Стиль обучения: эти дети учатся лучше, когда они находятся на открытом воздухе, на природе. Если тема каким-то образом не связана с природой, они считают ее бессмысленной и "бесполезной" [3].

Деление детей по этой классификации облегчает работу преподавателя и самое главное, помогает найти подход к обучаемому.

Каким бы интерактивным и веселым не был урок, это все же урок. Предлагаемая структура урока:

1.	Начало урока.	Приветствие, вопросы: как зовут, как дела, сколько тебе лет и повторение пройденного материала если он есть.
2.	Введение нового материала.	Игра.
3.	Перерыв.	Если урок длится 60 минут, походов в туалет нет и для питья воды нет специального времени. Воду пьют те, кто пока не отвечает на вопросы педагога, затем они меняются.
4.	Продолжение нового материала с визуальным рядом.	Закрепление нового материала. Игра.
5.	Спокойная игра- повторение.	Либо переход к письму и чтению, если это есть в программе курса или урока.
6.	Good bye song!	Песня с хорошим качеством исполнения.
7.	Выдача наклеек, подсчет плюсов и определение лидеров.	Определение лидеров нужно делать периодически, но не постоянно. Это может быть один человек или команда.
8.	Завершение урока.	Ученики совместно с учителем приводят класс в порядок. Четкое распределение ролей, кто и что выполняет. Функции каждого ученика меняются по кругу.

Основные принципы построения урока:

1. Счастливый преподаватель – счастливый обучаемый. Так как обучаемые - дети, очень важно, занятия проводить на позитивной ноте. Дети лучшие психологи, поэтому отдача должна быть полной. С ребенком не получится работать в пол силы, с плохим настроением, с минимумом положительной энергии. Ему нельзя будет дать самостоятельное задание, а в это время привести мысли в порядок и отдохнуть. Преподаватель это пример силы, энергии, хорошего настроения, необходимо соответствовать этому идеалу.

2. Регулярность занятий. Занятия проходят по 60-90 минут. 90 минутное занятие подразумевает 5-10 минутный перерыв в середине урока. Оптимально проводить 2 занятия в неделю.

3. Новизна. Каждый урок нужно добавлять новую тему и/ или что-то, что внесет разнообразие и интерес к уроку в целом. Дети не только быстро учатся, но и быстро устают, если уроки похожи друг на друга, как по форме, так и по содержанию. В рамках новой темы или игры повторяйте пройденный материал.

У педагога всегда должна быть как минимум одна дополнительая игра, книга, карточка или игрушка способная удержать внимание ребенка. Достигается это путем анализа проведенных игр или меропориятий. Некоторые идут на ура, некоторые тяжело. Часть подходит для командных игр, а часть для индивидуальных. Надо вести журнал для аналитики, это позволит в считанные секунды “достать из волшебной коробочки” именно то, что нужно в данный момент.

4. Динамика. Занятия необходимо проводить динамично, внимание детей должно быть сконцентрировано на преподавателе. Динамика одна из состовляющих успеха. Мир настолько ускорился, что даже мультфильмы или компьютерные игры становятся востребованными, только если события в них происходят стремительно. Тоже самое и с уроком. Любая, даже самая интересная игра становится бессмысленной, если она занимает много времени.

Основные методы, используемые на уроках:

1. Пирамида. Основным методом является изучение слов и конструкций английского языка от менее легкого к более сложному, используя все элементы. Сложность в данном случае будет заключаться не в усложнении грамматических правил, а более насыщенном, широком словарном запасе, тем и выражений.
2. Конструктор. Необходимый материал собирается по кусочкам в одну общую картину. Дети знают все части этой картины и в отличии от реальных конструкторов, где в конце получается только один, конкретный дом, корабль или робот, языковой конструктор дает возможность ребенку раскрыться, включить фантазию. При этом скелет конструктора не даст ребенку сделать предложение неправильным. Дети любят головоломки.
3. Моделирование реальных и вымышленных ситуаций. Каждое занятие - это не только погружение в языковую среду, а обязательное моделирование интересных и захватывающих ситуаций, где ребенок применяет пройденный материал сразу, без предварительных условий. Ситуации моделируются для достижения двух основных целей. Первое, это закрепление материала путем постоянного, неосознанного повторения слов и выражений через различные действия на уроке. Ребенок, более десяти раз проговаривает нужный материал согласно конкретного алгоритма, но в разных вариациях. Второе - это применение на практике того, что проходит ребенок.
4. Компьютерные технологии. В современном мире бессмысленно ограждать ребенка от влияния всевозможных электронных гаджетов. Важно не запрещать ему пользоваться, а направлять этот интерес в правильном русле. В данной методике используется видео материал, игры с применением интерактивной доски и т.д. Важно понимать, что компьютер это лишь ассистент, но никак не преподаватель. Нельзя использовать компьютер как альтернатива педагогу, это опасно. Если ребенок будет поглощен видео рядом, пусть даже самым красочным у него разовьется плоское мышление, воображение, а не объемное как в реальном мире. Помимо этого пострадает фантазия, так как современные мультфильмы все сделают за него. То есть у него не будет нужды сочинять, он будет «списывать» все с героев мультфильмов.

Разберем методику на примере темы знакомство. What’s your name? Это самая базовая фраза, которая будет использоваться постоянно в первое время, а затем периодически повторяться. Необходимо конструкцию вопрос-ответ. What’s your name? I am Zakir. Задача преподавателя заключается в том, чтобы дать только то, что действительно нужно, объяснить, почему вы это даете. Английский язык сам по себе один из самых емких в мире, а значит в короткую фразу можно вложить объемный смысл, либо смысл, для которого в русском языке потребуется намного больше слов. В то же время, емкость подразумевает и сложность и грамматическое, фонетическое и словарное богатство языка. То есть, при неверном подходе подачи материала очень легко запутать ребенка, а значит он потеряет интерес к изучению языка. Более того, даже для преподавателя процесс станет более сложным и чтобы снова вернуться в правильное русло, придется потратить немало времени и сил.

Нужно с самого начала учить ребенка мыслить на английском языке, а не переводить их с родного на английский. Чем короче импульс от мозга до речи, тем исполнение команды точнее и быстрее.

Любой ответ ребенка на начальном этапе, правильный, почти правильный или совсем неправильный, всегда лучше чем молчание. Педагогу важна обратная связь, если ее нет, то от любой методики мало толку.

Главный алгоритм: преподаватель должен детально показывать ,что конкретно он хочет от ребенка - не объяснять ребенку словами, а показать. Например, ребенок не реагирует на вопрос what’s your name? причин может быть много. Попробовать задать этот же вопрос другому ребенку. Если же ребенок на вопрос отвечает вопросом, то ответить на него самому и снова переспросить. Либо назвать его смешным именем или именем мальчика, если это девочка и наоборот. То есть делать все по максимуму, не переводя его на русский язык. How are you? I am ok, good, great.

Этот вопрос тоже один из самых важных, а значит и часто употребляемых. Ответ правда всегда бывает только один: I am fine, thank you and you. Причем этот ответ это бич многих стран, не носителей языка, при том, что носители отвечают так крайне редко.

Ошибки как таковой тут нет. Но проблема – ответ заучивается ребенком как стих и повторяется механически. Ребенок не вкладывает никакого смысла в эти слова, он рефлексивно выдает ее как только слышит how are you?

I am ok/ good/ great. Каждый ответ имеет определенную жестикуляцию.

I am ok аналог русского ‘у меня все нормально'. I am good, все хорошо и I am great, все великолепно, все отлично.

Чтобы дети не повторяли ответы друг за другом, надо дать им варианты и ввести правила, по которым произнесенный ответ больше повторять нельзя.

Также можно играть в игру, где каждый запоминает ответ предыдущих и в конце говорит свой. Получится Aidar is ok, Misha is great, I am good. В дальнейшем можно расширить ответы и добавить варианты I am hungry, I am tired, I am sleepy и т.д. Главное – это избегать того, чтобы ребенок постоянно отвечал один понравившийся ему вариант, а мог легко их менять в зависимости от ситуации и/ или настроения. How old are you? I am…

Эта конструкция вопрос- ответ идет еще до изучения цифр. Конструкция помогает оценить 2 важных момента: что уже знает ребенок на английском языке и как он это может применить или показать. Обычно дети начинают собирать пальчики пытаясь показать свой возраст. Затем мы на их же пальчиках начинаем считать. Это располагает ребенка и он будет доверять педагогу.

Здесь можно добавить короткие видео с цифрами. При выборе всегда необходимо обращать особое внимание на несколько важных аспектов:

1. Правильное произношение с хорошим акцентом. На просторах интернета огромное количество всевозможных роликов, коротких тематических мультфильмов, обучающих фильмов.

2. Надежность источника. Необходимо выбирать аудио и видео материалы известных, по возможности британских или американских сайтов, которые помогут избежать плохого акцента и/или неверного произношения. Стоит отметить, что именно из-за неверного произношения дома или в школе дети позже произносят слова с ошибками. Помимо того, что нужно профильное образование важно еще и уметь и иметь возможность практиковать язык в среде, с людьми для которых английский является родным.

3. Качественная музыка и визуальный ряд. Без большого количества деталей, чтобы не отвлекать от темы. Звук не должен быть слишком громким и заглушать произношение букв, слов или выражений. Также видео не должно иметь слишком много деталей. Все что не помогает ребенку освоить материал, отвлекает его. Если вы учите буквы- пусть это будут только буквы, если цвета – то только цвета. Дополнительные слова или персонажи нужны только если они усиливают основную тему.

4. Показать как выглядят эти цифры. Всегда необходимо удостоверяться на 100%, что объяснили ребенку, то что вы проходите и что вы от него хотите. Нет ничего менее эффективного чем рассказывать о том, какой же вкусный киви, если ребенок понятия не имеет что это. Слова ничего не значат, если они не подкреплены четкими и яркими, хорошо запоминающимися образами.

Where are you from? I am from Kazan…

Эта фраза сама по себе не является жизненно необходимой. Но важность ее заключается в том, что она поможет ребенку выстроить, пусть даже минимальный диалог. Особенно этот вопрос будет в тему при поездках с детьми за границу, где вопрос откуда вы довольно часто задают и если ребенок сможет на него ответить, да еще и сам спросить, - это будет огромным толчком для него и для родителей изучать английский язык. Нет ничего более мотивирующего, чем ответить на вопрос или приветствие совершенно постороннего иностранца. Хотя нет, еще более мотивирующим будет, если он вас поймет.

Параллельно ребенок учит местоимение you. В дальнейшем нужно видоизменить конструкцию на where is he from, where are they from и т.д.

Выводы. Темы и их стыковка идут по аналогии с предыдущим. В результате получается целостная картина, которая в последующем уже «обрастает» словарным запасом, новыми фразами, выражениями и идиомами. Конструктор растет и усложняется по мере взросления ребенка и по мере появления запроса на те темы, которые ребенок будет проходить в начальной, средней школе и далее в университете и/ или компании, где английский является необходимостью. Принципиально важно для педагогов, применяющих данную методику, следовать этим критериям и не допускать тематических «разрывов», когда темы не скреплены в четкую многогранную и одновременно прозрачную систему.

Для родителей, воспитателей и других участников процесса обучения данная методика позволит контролировать прогресс ребенка, держать под контролем все нюансы, не углубляясь в конкретные темы. Помимо этого, система блоков, когда каждый урок – это отдельный блок, позволит быстро вернуть ребенка в учебный процесс после долгого отсутствия, подготовившись лишь к тем урокам, которые он пропустил.

Литература:

1. Доман Г., Доман Д. Гармоничное развитие ребенка // М.: Аквариум. – 1996. – Т. 442. – С. 219.
2. Gardner H. E. Intelligence reframed: Multiple intelligences for the 21st century. – Hachette UK, 2000.
3. Kangas J. et al. Enhancing children's participation in early childhood education through participatory pedagogy. – 2016.
4. Ord J. John Dewey and Experiential Learning: Developing the theory of youth work // Youth & Policy. – 2012. – Т. 108. – С. 55-72.

Педагогика

УДК 378.14.015.62

специалист по учебно-методической работе Султанова Айгуль Явдатовна
ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет»,
Набережночелнинский институт (филиал) (г. Набережные Челны)

К ВОПРОСУ О ПРИНЦИПАХ ФОРМИРОВАНИЯ ЭНОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ ВУЗА

Аннотация. В статье анализируется аспект об этнокультурной подготовке специалистов и с учетом использования педагогических принципов формирования этнокультурной компетенции студентов вуза. Актуальность использования данных принципов заключается в том, что они представляют собой научно обоснованный выбор характера взаимодействия в образовательном процессе, осуществляемый в целях максимального развития учащейся молодежи. В статье выделены и рассмотрены принцип диалога культур (организация образовательной деятельности с целью обучения культуре с ее этнонациональным и межкультурным компонентами); принцип ориентации на гуманитарные ценности (развитие полноценной социализации студента в полиэтническом мире на основе знаний и ценностных представлений о различных этносах); принцип активности (создание предпосылок для развития интеллектуального и природного потенциала студента); принцип культурологического насыщения содержания учебного материала (активизация познавательной активности студентов для создания мотивации к более глубокому изучению этнокультурной тематики), что предполагает развитие таких важных аспектов разносторонней личности, как культурный, социальный, прагматический и прогностический.

Ключевые слова: культурология, гуманитарные ценности, педагогический принцип, компетенция, этнокультурная компетенция, этнокультурное образование, диалога культур, этнокультура, профессиональная подготовка, познавательная активность, студенты вуза.

Annotation. The article analyzes the aspect of the ethno-cultural training and considering the use of pedagogical principles of formation of ethno-cultural competence of high school students. The urgency of the use of these principles is that they are evidence-based selection of character interaction in the educational process carried out in

order to maximize the development of young people. The article highlighted and discussed the principle of dialogue of cultures (the organization of educational activities with the aim of learning the culture with its ethno-national and cross-cultural components); the principle focus on human values (the development of a full socialization of students in a multi-ethnic world based on knowledge and ideas about the value of different ethnic groups); principle activity (creation of preconditions for the development of intellectual and natural potential of the student); the principle of cultural saturation content of the material (the activation of cognitive activity of students to create a motivation for deeper study of ethno-cultural subjects). All this involves the development of such important aspects of the multifaceted personality as cultural, social, pragmatic and prognostic.
Keywords: Cultural and humanitarian values, pedagogical principle, competence, ethno-cultural competence, ethno-cultural education, dialogue of cultures, ethnic culture, professional training, cognitive activity, high school students.

Введение. Сегодня, как никогда возрастает роль и значение культуры, которая является одним из важнейших элементов нации, формирующей ее цивилизационность и единство. И в этом процессе образование играет очень важную роль, поскольку с его целями, содержанием и подходами оно призвано воспитать таких граждан страны, которые бы понимали и осознавали свою роль в обществе; были бы верны избранным им ценностям, вопреки давлению извне; готовы были бы служить идеалам гуманизма и культуры; были бы заинтересованы в решении этнокультурных проблем и готовности жить в полиэтническом обществе. Однако состояние этнокультурной идентичности можно достичь, как показывает практика, только через создание социокультурного пространства, с которым тесным образом связано и этнокультурное образование, особенно, если дело касается формирования этнокультурной компетенции. И этому в большой степени способствуют, как нам представляется, определенные педагогические принципы, которые приравниваются по своей значимости к педагогическим подходам, поскольку их связывают цели, содержание, методы, средства и формы того или иного педагогического процесса. Более того, и сами функции педагогических принципов согласуются с педагогическими подходами по таким параметрам, как: а) комплексный подход к целеполаганию; б) обеспечение структурного построения педагогического процесса (отбор содержания, форм, методов и т.д.); в) структуризация критериев эффективности намеченного педагогического процесса; г) использование их как опоры для обоснования закономерностей развития самого педагогического процесса. Исходя из этого, педагогические принципы должны включать в себя следующее: объективность (он должен формулироваться на основе объективных педагогических закономерностей); ориентированность (ориентация на разрешение определенных противоречий для формирования стратегии взаимодействия субъектов в педагогическом процессе); системность (в соответствии с целью, содержанием, средствами, методами и формами обучения принцип должен выступать системообразующим фактором в формировании того или иного вида культуры обучаемого); аспектность (каждый принцип должен раскрывать новые возможности совершенствования процесса формирования компетенций); дополнительность (желательно, чтобы выбранные принципы дополняли предыдущие, не заменяя их); теоретическая и практическая значимость (те или иные сформулированные принципы должны иметь значение как, например, для формирования этнокультурной компетенции студентов вуза, так и для совершенствования собственно образовательной практики [2]. Таким образом, педагогические принципы должны выступать в качестве нормативного требования, а также критерием для повышения эффективности педагогической практики. Исходя из исследуемой проблематики, мы ориентируемся на следующие принципы:

- принцип диалога культур;
- принцип ориентации на гуманитарные ценности;
- принцип активности;
- принцип культурологического насыщения содержания учебного материала.

Формулировка цели и задач статьи. Анализ аспекта об этнокультурной подготовке специалистов и с учетом использования педагогических принципов формирования этнокультурной компетенции студентов вуза. Выделение и рассмотрение принцип диалога культур (организация образовательной деятельности с целью обучения культуре с ее этнонациональным и межкультурным компонентами); принцип ориентации на гуманитарные ценности (развитие полноценной социализации студента в полиэтническом мире на основе знаний и ценностных представлений о различных этносах); принцип активности (создание предпосылок для развития интеллектуального и природного потенциала студента); принцип культурологического насыщения содержания учебного материала (активизация познавательной активности студентов для создания мотивации к более глубокому изучению этнокультурной тематики).

Изложение основного материала статьи. Этот ряд мы начнем с принципа диалога культур, поскольку он, как соответствующий этнической культуре, существующий и реализуемый в рамках ее пространства, предполагает максимальное использование его и в формировании этнокультурной компетенции студентов вуза. Речь идет в данном случае о сочетании этнической культуры студентов и многообразии культур в полиэтнической России. Отсюда, этот принцип означает обучение в контексте культуры, ориентацию образования на ценности культуры, на освоение студентами достижений родной и мировой культуры, принятие определенных социокультурных норм и следование им [7]. Исходя из этого, данный принцип при формировании этнокультурной компетенции предполагает такую организацию образовательной деятельности студентов, при которой важнейшей целью и содержанием обучения становится культура с ееэтнонациональным и межкультурным компонентами. Действительно, любое народное творчество, как показывает практика, способно формировать у студентов и определенную культуру самого восприятия материального мира, мотивируя их на сохранение духовных ценностей своего народа, ведя, при этом, диалог культур разных эпох и этносов. Отсюда, знание истоков этнокультурных традиций должно составлять неотъемлемую часть духовной культуры студента.

С точки зрения национальной культуры исторические и географические факторы обуславливают сегодня расположение многих регионов России на стыке восточной и западнойцивилизаций: что и объясняет многообразие культурного богатства нашей страны. А это налагает на полиэтническое обществоучет и соблюдение ценностей и традиций всех распространенных в ней национальных культур (русской, татарской,марийской, мордовской, чувашской и т.д.). Данное важное обстоятельство иформирует такое соотношение, как «образование – культура», в рамках которого генерируются такие ценности, как: духовность и диалог, событийность и соучастие, взаимообогащение и интеграция и т.д. Тем самым, культура

определяется как связующее звено организации образования, которое и само должно выступать в качестве модели культуры. Иначе говоря, в образовании должны концентрироваться и воспроизводиться в любом масштабе важнейшие процессы, происходящие или ожидаемые в культуре; т.е. культура и образование, по сути, должны зеркально отражать друг друга [10]. А это значит, что вуз должен быть заинтересован в активной поддержке идеидиалога культур, принцип которого можно рассматривать как необходимый элемент формирования этнокультурной компетенции студентов вуза. И в этом плане принцип диалога культур может стать наиболее ориентированным на особенности студента как познающего субъекта. Вуз обучает не только профессиональной коммуникации, приобретению нового жизненного опыта, но и умению слушать, задавать квалифицированные вопросы[5]. И возможность полноценного участи в диалоге часто зависит от уровня национального самосознания индивида, то его этнокультурной компетентности, терпимости, способности к эмпатии, готовности к установлению контактов, т.е. продуктивному общению в контексте диалога культур[8].При этом, методическим ориентиром здесь должно стать обучение студентов как субъектов диалога культур [9]. Это означает, что принцип диалога культур способствует продуктивному способу коммуникации двух и более культур, где каждая из сторон признает другую какравную, уважая ее этническую уникальность, и на этой основе углубляет свою самоидентичность. Поэтому именно в пространстве межэтнического диалога, где достоинство этнического самосознания органично соединяется с отказом от этнических стереотипов; где уважается и принимаетсясамобытность иной культуры. Это и есть проявление этнокультурной компетенции, ведущей к повышению уровня морально-психологических качеств личности студента. А для этого обучение культуре диалога должно предполагать развитие культурологических и этнокультурных, междисциплинарных и коммуникативных умений и навыков. Отсюда принцип диалога культур способствует обучению культуре диалога на основе изучения национальных культур, что включается в целом в общий культурный контекст. На основе принципа диалога культур студенты учатся способам эффективного взаимодействия с окружающими; они вырабатывают собственную позицию в межэтническом взаимодействии; они учатся видеть и анализировать всевозможные точки зрения, приходя к совместному решению.

Как показывает практика, введение в образовательный процесс вуза разнообразных мероприятий, посвящённых изучению культуры других национальностей, имеет большое и воспитательное значение, поскольку приводит к диалогу культур в поликультурном пространстве, оказывая положительное влияние на отношение студентов к культуре разных народов. И в этой связи, очень важен, как нам представляется, такой принцип, как принцип ориентации на гуманитарные ценности. Важность данного принципа связана с тем, что с позиции гуманизации образования собственно образовательная система развивается с учетом признания приоритетных ценностей, как-то: гармонизация взаимоотношений и интересов преподавателя и студента в условиях их развитая и саморазвития; как приобщение всех субъектов образовательного процесса к гуманитарной культуре; какгуманизация профессиональной деятельности без разделения на «технарей» и «гуманитариев»; как увеличение доли гуманитарных дисциплин в учебных планах вуза; как формирование культуры мышления студентов на основе глубокого понимания истории культуры и цивилизации; как ориентация на социокультурные и индивидуальные программы развития и т.д. Добавим сюда и мнение исследователя Г.Н. Волкова, который считает, что для развития общечеловеческой культуры огромное значение имеет глубокое изучение культуры своего народа [6], что представляет собой результат его интеллектуальной и творческой деятельности. Иэтнокультурная компетенция, предполагающая готовность к межкультурному диалогу, позволяет индивиду выходить и на уровень принятия общечеловеческих ценностей. При этом, принцип ориентации на гуманитарные ценности содействует и полноценной социализации студента в полиэтническом мире, когда на основе знаний и ценностных представлений о конкретном этносе молодые люди приходят к осознанию, а главное, к воспроизводству морально-этических и этно-эстетических воззрений своего народа. И результатом этнокультурного воспитания становится целостное восприятие и освоение системы ценностных ориентиров.

Отсюда, принцип ориентации на гуманитарные ценностиспособствует формированию такой личности, которая способна сохранять и продолжать самобытные традиции своего этноса, культура которого может стать своеобразной защитой, охраняющей от тлетворного влияния массовой информации, распространяющей идеи насилия и жестокости на националистической почве. Вот почему так важно формирование у студентов глубокого интереса к позитивному прошлому своего народа, его национальным ценностям и всего того, из чего складывается отечественная и мировая культура. Таким образом, на основепринципа ориентации на гуманитарные ценности формируется базовая культура личности с цельюприобщения ее к народному творчеству своего народа; осуществляется знакомство с народно-прикладным искусством своего региона;формируется представление о родном крае и воспитывается уважение и любовь к его прошлому и настоящему. При этом, практика показывает, что кропотливая работа преподавателей в рамках развития у студентов этнокультурной компетенции в контексте принципа ориентации на гуманитарные ценности способствует формированию у студентов позитивных ценностных отношений к этнической культуре как таковой и деятельности, связанной с ее актуализацией, что, в конечном счете, позволяет, помимо овладения общепрофессиональных умений, решать и такую задачу, как воспитание у молодых людей желания открывать новые для себя области национальной культуры, в которой столь важное место занимает терпимость к проявлению специфических особенностей иных этнических культур.И для этого необходимо, чтобы студенты проявляли активную деятельность во многих ее видах, включая и этнокультурную, для чего мы обращаемся к следующему принципу - принципу активности.

Следует отметить, что принцип активности, используемый в формировании этнокультурной компетенции студентов вуза, не отвергает традиционной системы обучения, когда в центре образовательного процесса находится деятельность преподавателя, структурируемая по алгоритму: изложение учебного материала – восприятие его студентами – понимание полученной ими информации – ее обобщение и запоминание. Принцип активности, в этой связи, усиливает процесс обучения, ориентируя его на продуктивное взаимодействие преподавателя и студента, где важнейшую роль играет уже самостоятельное добывание студентами знаний и проявление ими творческих способов работы в их познавательной деятельности. Это известная сегодня концепция развивающего обучения, качество которой определяется не столько полученным объемом знаний, сколько развитием личностного потенциала молодого человека, делающего его способным к постоянному воспроизводству информационного материала, в частности, умения искать и анализировать информацию этнокультурной направленности, мобильности и стремления к

расширению своего культурного кругозора. Принцип активности, условно говоря, создает предпосылки, на основе которых студент развивает свой интеллектуальный и природный потенциал. Это обычно «работает» по такой схеме, как: восприятие информации – осмысление ее сути - воспроизведение – запоминание - трансляция. То есть мы имеем наличие субъектности студента как активно действующего лица в образовательном процессе, где молодой человек проявляет заинтересованность в объективном знании себя и своих возможностей, тем самым, исподволь формируя у себяготовность к социальной и профессиональной мобильности.

Следует отметить, в этой связи, проявления активности студента в обучении обусловливается как самой логикой (происходит активизация познавательной деятельности), так и развитием мотивации, определяющей у него не только наличие устойчивой установки на преодоление затруднений, но и умение осуществлять «самостимуляцию» и «самомотивацию» деятельности. Для этого преподаватели используют различные активные методы обучения, позволяющие повысить интерес, например, к самооценке этнокультурных знаний и способностей, привить навык групповой работы в рамках этнокультурной деятельности и коллективных разработок по изучению национально-региональной культуры, а также развить проблемное мышление, ориентируя студентов на решение задач, связанных с этнокультурными различиями. В контексте формирования этнокультурной компетенции особую значимость приобретает качество формирования у студентов мотивации к изучению народных традиций и готовности к позиционированию в условиях социально-культурной деятельности. И для познавательной устойчивости к этнокультурному образованию на основе познавательной активности необходим учет следующих условий: обучение владению навыками преодоления личностно-психологических барьеров в межэтническом общении; развитие умения грамотно извлекать и доходчиво транслировать информацию с аргументацией своей точки зрения; воспитание чувства ответственности за добросовестную работу с историческими документами, справочной информацией, материалами прессы и т.д., связанными с определенными вопросами этнокультурного характера.

Отсюда, принцип активности при формировании этнокультурной компетенции студентов способствует развитию у них ощущения объективной связи с культурой как системой ценностей и созданию на этой основе целостной картины мира. Тем самым, у студента развиваются такие качества личности, как: способность к сотрудничеству, стремление к этическим нормам общения,активность в устранении конфликтов, обладание развитым чувством ответственности за судьбу страны и т.д. При этом, принято считать, что жизнь индивида представляет собой непрерывную адаптацию к условиям постоянно меняющейся среды (отсюда, необходимость повышения уровня этнокультурной адаптивности), что связано с выработкой новых форм поведения, направленных на достижение определенных целей, в частности, организации продуктивной межкультурная и межэтнической коммуникации. И здесь опора на принцип активности может осуществляться на любых уровнях: при развитии интеллектуальных и профессиональных качеств, при совершенствовании культурологического мировоззрения, при развитии различных сторон психики студентов, при выработке у них реактивного поведения, при формировании способности к рефлексии и эмоциональной стабильности, при повышении уровня степени интернальности (ответственности за свои поступки) и т.д.

Следует отметить, что в процессе освоения этнокультурной деятельности студент воспроизводит не только знания и умения, но и саму способность познавать традиционные ценности и на этой основе этнокультурные традиции и в целом этническую культуру. И в этой деятельности студент не просто рассматривает многообразие действительности, а изучает выделенные в ней внутренние основы этого многообразия. То есть, таким образом, в познавательной деятельности студента происходит переход от абстрактного к конкретному, от общего к частному, что ведет, в конечном счете, на основе понимания материальной и духовной культуры к умению понимать внутренний мир людей. И здесь мы видим, что в результате формирования у студента теоретического сознания и теоретического мышления у него происходи развитие мышления эмпирического.В связи с этим, принцип активности в рассматриваемом нами контексте, так или иначе, будет связан с пространством события, где бытийное пространство субъектов характеризуется определенной структурно-смысловой общностью; где, разделяя на сознательном уровне те или иные ценности этноса как такового, студент остро реагирует на те воздействия, что могут угрожать этим ценностям. И здесь этнокультурность молодого человека представляет собой реалистичное и адекватное восприятие окружающего мира и себя в нем, т.е. умение ценностно относиться к окружающей социально-культурной среде и стремление к осознанию своего места в системе как общей, так и этнической культуры. Этому, в частности, способствует следующий педагогический принципформирования этнокультурной компетенции студентов вуза - принцип культурологического насыщения содержания учебного материала.

Принцип культурологического насыщения содержания учебного материалапредполагает активизацию познавательной активности студентов, способствуя мотивации к более глубокому изучению такой, например, этнокультурной тематики, как: возникновение этнических культур;становление и развитие родного края и его народа (даты и события из жизни данного региона);особенности менталитета народа (национально-психологические особенности его представителей), населяющего этот край;нормы и ценности разных этнических культур, включая родную;сведения об основных хозяйственных занятиях и быте народов; культурно-исторические события и история взаимоотношений между народами; этнокультурное разнообразие и взаимозависимость этнических культур; культурные достижения и его особенности (литература, музыка и т.д.) своего народа.

При этом очень важно использование сравнительно-историческогометода, представляющего собой параллельное изучение этнокультур и выявление общего и особенного в их развитии. Отсюда, при использовании принципа культурологического насыщения содержания учебного материала важно также опираться на следующий ряд принципов:

- занимательность материала - включение в культурологический материал такие сведения и факты из истории, культуры иобраза жизни этносов,которые вызывали бы у студентов неподдельный интерес и потребность к познанию окружающего мира;

- комплексность презентации материала – представление информационного материала разными средствами (вербальными, наглядными, практическими, например, этнографическое исследование), т.е. получение информации на различных уровнях восприятия;

- субъектность - информация этнокультурного характера должна затрагивать интересы студента, в частности, удовлетворять его интересы в этнокультурной сфере; быть значимой для него и способствовать его саморазвитию и самообучению в интересующей его области;

- достоверность информации - сведения этнокультурной направленности (или иного характера) предлагаемые студентам, должны быть строго основаны на научных фактах или достоверных исследованиях;

- вариативный подход к информации - предлагаемая информация, основанная на объективности и доказательности, тем не менее,должна допускать вариативность точек зрения;

- доступность информации - информация этнокультурного характера должна иметь четкую логику изложения и учитывать осознанное восприятие ее студентами;

- последовательность информации - изучение культур, включающее в себя множество этнических культур России и мира, должно начинаться с изученияикультуры своего народа и региона, где он проживает.

Данный принцип связан, в частности, с тем, что народы России относятся к разным цивилизационным типам, отсюда, этнокультурное образование должно иметь интегративный процесс, в котором увязаны разные культурные источники: русский, национальный (например, татарский) и общечеловеческий. И принцип культурологического насыщения содержания учебного материала предполагает в ходе формирования этнокультурной компетенции студентов вуза взаимодействие национальной культуры с культурами народов России и мировой культурой. Этопозволяет обеспечить такое образование, когда родная культура и язык выходят далее на общероссийское и мировое культурное пространство. В итоге студенческая аудитория вовлекается в систему координат общенациональной культуры, интеграции культур других этносов и мировой культуры. Иначе говоря, принцип культурологического насыщения содержания учебного материала способствует погружению студентов в систему родной культуры с дальнейшим выходом на многонациональное российское и мировое культурное пространство. Этот контекст и формулирует такую актуальность, как структурирование процесса этнокультурного образования в вузе, что ведет, в конечном счете, квозрождению региональных культурных традиций.

Следует отметить, что у многих исследователей сегодня возрастает интерес к своему национальному наследию: отечественной истории и искусству, родному языку и народным обычаям[1,3,4,6], поскольку именно этнокультурный материал, содержащий в себе традиции культуры этноса, в целом способствует и процессу становления личности молодого человека, когда он осмысливает свое предназначение в окружающем социокультурном пространстве. Именно этнорегиональный характер содержания учебной деятельности часто помогает обогащению субъектного опыта молодых людей этнокультурными особенностями своего региона, и особенно психологией этноса с его национальными обычаями, традициями, художественной культурой и т.д. Все это, в конечном итоге, и создает предпосылки к формированию этнокультурной компетенции студентов.

Выводы. В заключение отметим, что использование выше приведенных принципов всегда должно быть оправдано в практике высшей школы с тем, чтобы способствовать обогащению культурологического и практического опыта студентов; развитию у них понимания наличия разных возможностей использования методов познания культур; принятию этнокультурных различий; желанию искать и анализировать информацию этнокультурной направленности; мотивации к пониманию родной культуры; поиску своей национально-культурной идентичности и, в конечном счете, активной трансляция этнических ценностей.

Литература:

1. Агеев, В.С. Межгрупповое взаимодействие: социально-психологические проблемы. - М.: Изд-во МГУ, 1990. - 240 с.

2. Андреев, В.И. Педагогика творческого саморазвития. Инновационный курс. Кн. 1 / В.И. Андреев. – Казань.: Издво Казан. унта, 1996. – 552 с.

3. Асланов, И.И. Воспитание школьников в многонациональном коллективе. - Махачкала: Дагучпедгиз, 1982. 115 с.

4. Бромлей, Ю.В. Этносоциальные процессы: теория, история, современность. - М.: Наука, 1987, - 333 с.

5. Валеев, А.А., Кондртьева, И.Г. Факторы успешного обучения иноязычному профессиональному общению // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 6; URL: http://www.science-education.ru/120-16318

6. Волков, Г.Н. Педагогика любви: избранные этнопедагогические сочинения: в 2 т. М.: Магистр-Пресс, 2002. - 460 с.

7. Дистервег, Адольф. «О природосообразности и культуросообразности в обучении». «Народное образование», 1998, № 7.

8. Пантелеева, М.В., Валеева, Р.А. Формирование межкультурной компетенции в условиях поли-культурного взаимодействия (на материале американских исследований // Фундаментальные исследования.- №5 (4). - 2014. - С. 854-859.

9. Сафонова, В.В. Межкультурный диалог: методический вызов, проблемы и перспективы развития в языковой педагогике. Сборник «Языки в современном мире: материалы X международной конференции». Москва, 2012. С 48-59

10. Федорец, Г.Ф. Проблемы интеграции в теории и практике обучения (пути развития). – Л., 1990. – С. 23

УДК 378

преподаватель кафедры специальных дисциплин Сурцев Александр Владимирович
Северокавказский институт повышения квалификации (филиал)
Краснодарского университета МВД России, майор полиции (г. Нальчик)

СОВРЕМЕННЫЕ ТРЕБОВАНИЯ ПРЕДЪЯВЛЯЕМЫЕ К СОТРУДНИКУ ОРГАНОВ ВНУТРЕННИХ ДЕЛ КАК ЗАЩИТНИКУ ПРАВОПОРЯДКА

Аннотация. В статье выявлены современные требования предъявляемые к сотруднику органов внутренних дел как защитнику правопорядка. Сделан вывод о том, что сегодня все более важную роль играет профессионал и компетентный работник, его образование, интеллект, образованность, профессиональное поведение. В условиях политической и социальной напряженности, особенно важна стрессоустойчивость сотрудников полиции. Ее важно воспитывать, формировать, развивать, так как сотрудники постоянно сталкиваются со специфическими психологическим условиями профессиональной деятельности, когда необходимо призывать свою волю и устойчивость к негативным воздействиям, противостоять реальной опасности.

Ключевые слова: современные требования, сотрудник органов внутренних дел, защитник правопорядка, профессионализм, компетентность.

Annotation. The article identifies modern requirements for an employee of the internal affairs bodies as a defender of law and order. It is concluded that today a professional and competent employee plays an increasingly important role, his education, intellect, education, professional behavior. In conditions of political and social tensions, the stress resistance of police officers is especially important. It is important to educate, shape, develop, as employees are constantly faced with specific psychological conditions of professional activity, when it is necessary to call upon their will and resistance to negative influences, to confront real danger.

Keywords: modern requirements, employee of internal affairs bodies, lawyer, professionalism, competence.

Введение. Реформирование, модернизация, новые социально-экономические условия предъявляют новые требования к сотруднику органов внутренних дел как защитнику правопорядка. Возможность достижения достаточного уровня профессионализма сотрудников правоохранительных органов имеет ввиду наличие необходимых учебно-организационных условий для их профессионального развития.

Изложение основного материала статьи. Известно, что профессионализм сотрудника органов внутренних дел как защитнику правопорядка может быть сформирован в ходе специального профессионального правового образования.

Профессионализм, согласно, А.И. Турчинову, понимается как «высший стандарт профессиональной деятельности, характеризующий личностные возможности исполнителя, его свободу выбора наиболее удобных и соответствующих конкретной ситуации способов деятельности. Базу профессионализма создают высшая квалификация, мастерство и целеполагание в трудовой деятельности» [8, с. 33]. Известно еще одно распространенное понятие «профессионализма» как «глубокого и всестороннего знания в овладении прикладными умениями и навыками в конкретной области общественно полезной деятельности [2, с. 46].

Сегодня все более важную роль играет профессионал и компетентный работник, его образование, интеллект, образованность, профессиональное поведение. Но высшей степенью воспитания профессионала является его компетентность. Компетентность, по мнению И.А. Зимней, это «степень выраженности, проявленности присущего человеку профессионального опыта в рамках компетенции конкретной должности» [3, с. 4]. Определяя термин «компетентность», многие авторы называют его достаточно проблемным и двусмысленным в правовом аспекте, так как существует законодательное определение понятия «компетентность», но в то же время данный термин не встречается в действующих нормативно-законодательных актах. Принцип, который не получил юридического закрепления и практической реализации в правоохранительных органах, остается принцип «профессиональная компетентность сотрудника» органов внутренних дел. Вместе с тем, важно, чтобы в полиции работали не только высокопрофессиональные, образованные, но и компетентные люди.

Имеющийся недостаточный объем теоретических и прикладных знаний у специалистов юридического профиля отражается на качестве работы и профессиональной деятельности сотрудников. Хорошим разрешением данной ситуации по пополнению недостающих знаний, умений, навыков сотрудников МВД является существующая разветвленная система повышения квалификации, когда на плечи сотрудников-профессионалов с большим стажем ложиться ответственность за устранение и пополнение недостающих знаний специалистов-слушателей курсов.

Один из принципов формирования профессиональной компетенции сотрудников органов внутренних дел как защитников правопорядка является *принцип постоянного динамизма*, который перекликается с системой постоянного повышения квалификации и ее принципом - «Образование через всю жизнь». Даже если учитывать, что на работу в органы внутренних дел приходят работать современные высококвалифицированные специалисты, нужно понимать, что через несколько лет полученные ими знания устаревают в связи с высокой скоростью технологизации и информатизации, цифровизации общества, и конкретно, системы МВД. Поэтому сотрудникам в процессе профессиональной деятельности постоянно важно повышать профессиональные знания через использование новых моделей образования: а) через дистанционное обучение получение второго и последующего образования; б) систематическое прохождение аттестаций и курсов дополнительного образования.

В процессе получения дополнительного образования специалисты получают возможность совершенствовать профессиональную компетентность, основные качества, знания, умения и профессиональные навыки.

Требования к формированию профессионализма и профессиональной компетентности сотрудников органов внутренних дел тесно связаны со спецификой профессиональной деятельности, профессиональной сферой и теми способами, которые используют полицейские на практике. При этом важно отметить тот факт, что в ходе реализации своей профессиональной деятельности специалисты органов внутренних дел решают самые разные вопросы, проблемы разного характера.

Наиболее чаще встречающейся формой работы полицейского, в особенности участкового полицейского – это разбор и разрешение конфликтных ситуаций. Конфликт с соседями, в котором участковому полицейскому приходится разбираться довольно часто, сегодня довольно распространенная ситуация. Источником возникновения таких конфликтов являются разные причины и первый, кто приходит на помощь в разрешении конфликта – является сотрудник, участковый по дому. Сотрудник имеет дело с накалом больших человеческих страстей, старается понять суть конфликта и пути его разрешения. Сотрудник должен выступать в роли арбитра и, одновременно, педагога-воспитателя. По этой причине, к сотрудникам органов внутренних предъявляются высокие требования в части знания общей и социальной психологии, психологии личности, профессиональной психологии, умения устанавливать и поддерживать контакты с людьми, доверительного отношения, которые зависят от уровня его компетентности и профессионализма.

Перечисленные выше требования к профессионализму и профессиональной компетентности сотрудника органов внутренних дел как защитнику правопорядка обозначены уже в высшем учебном заведении, в специализированных вузах системы МВД, где профессиональная подготовка осуществляется средствами компетентностного подхода, ведущим компонентом которого обозначена компетентность и профессионализм. В нашем исследовании компетентность коррелируется с профессиональной деятельностью и будущими профессиональным успехом выпускника вуза. Успешность формирования профессионализма и компетентности будущих специалистов органов внутренних дел напрямую зависит от образовательного процесса. Специализированный вуз системы МВД как высшее учебное заведение, осуществляющее подготовку специалистов органов внутренних дел, в значительной степени повышает эффективность реализации своих функций, если организация, содержание и технологии образовательного процесса направлены на формирование профессиональной компетентности.

Главными психологическими особенностями профессиональной работы сотрудника органов внутренних дел как защитнику правопорядка напрямую определяют те личностные качества, которые необходимы для эффективной профессиональной деятельности:

1.Психологическая ориентированность личности на профессию полицейского;

2. Необходимая психологическая устойчивость;

3. Развитые волевые качества;

4. Способность оказывать психологическое воздействие на людей при решении оперативно – служебных задач;

5. Способность к перевоплощению;

6. Развитые профессионально - значимые познавательные качества - наблюдательность, развитая память и т.п.

7. Быстрота реакций, умение ориентироваться в сложной обстановке [6, с. 10].

Перечисленные качества развиваются постоянно и совершенствуются в ходе практической профессиональной деятельности.

Итак, более подробно о каждом психологическом качестве сотрудника органов внутренних дел как защитнику правопорядка, без которых сложно будет ему осуществлять профессиональную детальность.

Психологическая ориентированность личности на профессию полицейского.

Известно, что работники органов внутренних дел реализуют многообразные и сложные социальные, психологические задачи, так как они решаются в условиях дефицита времени, чрезвычайно повышенной социальной ответственности за допускаемые ошибки, а также постоянного риска для жизни в ходе работы на участке, при задержании преступников, в условиях оперативно-розыскной деятельности. Все это делает необходимым требование к осуществлению качественной профессиональной ориентации будущих специалистов на службу в органы внутренних дел. Важно учитывать высокие профессионально-психологические требования к сотрудникам полиции, а также к профессиональным и морально-волевым качествам полицеских, к уровню физической и психической подготовленности, которые достаточно взаимосвязаны и взаимообусловлены.

Необходимая психологическая устойчивость.

Под психологической устойчивостью сотрудника внутренних дел понимают такое качество человека, которое позволяет ему быть стрессоустойчивым, не подчиняться негативным психологическим обстоятельствам, не понижать или совсем отменять под их влиянием стрессов качество профессиональной работы. Профессиональная деятельность сотрудников внутренних дел предполагает определенную напряженность, стрессовость, поэтому неподготовленность человека к деятельности в экстремальных условиях, невозможность находить время для отдыха, часто плохое питание, употребление некачественной пищи, всяческие перекусы накапливают негативные эмоции и настроение, вызывая психические негативные изменения. В ходе ежегодных диспансеризаций психологи выявляют и «бракуют» достаточное количество полицейских, которым нужна медико-психологическая помощь. К негативным изменениям психологи относят различные неврозы, агрессивность, апатия, и, нередко, суицидальные мысли.

Развитые волевые качества сотрудников системы МВД.

Общеизвестно, что профессиональная работа сотрудника органов внутренних дел как защитника правопорядка, связана с высокой напряженностью, четкостью выполнения служебных заданий, часто в ограниченные сроки. Полицейские часто вынуждены общаться и взаимодействовать с людьми, в том числе и с криминогенным контингентом, должны быть готовыми работать в экстремальных условиях и принимать быстрые и правильные решения. Согласно социальной и личностной психологии, психологическим принципам, волевое действие, как правило, совершается на основе поставленной цели или мотива. Волевое действие включает в себя следующие компоненты – выбор самой цели; планирование поставленных задач, приемов, способов, средств; организация выполнения плана и достижения цели и выполнение самого волевого действия [1, с. 43].

Способность сотрудников органов внутренних оказывать психологическое воздействие на людей при решении оперативно – служебных задач.

Среди психологических качеств и способностей полицейского особенно выделяется его способность убеждать массы, психологически воздействовать на собеседника. В.Г. Пушков отмечает, что «психологическое воздействие как преднамеренное и целенаправленное вмешательство в процессы психического взаимодействия с другим человеком осуществляется, часто, и без особого преднамеренного мотива сотрудника органов внутренних дел» [5, с. 146-156]. Действительно, часто опрашиваемые в

отсутствие сотрудника говорят, что «его (сотрудника) слова запали мне прямо в душу». Данное психологическое воздействие имеет произвольный, волевой характер, но заранее и методически подготовленное. Результаты такого психологического воздействия должны прогнозироваться, планироваться и ожидаться. Этому сотрудников учат на занятия по общей и специальной психологии. Именно таким, въедливым, проникающим, но в то же время,легким, незаметным и должно быть психологические воздействие сотрудника правоохранительных органов.

Способность сотрудника органов внутренних дел к перевоплощению.

От личностных качеств и способностей сотрудника, его профессионального мастерства зависят эффективные результаты служебной деятельности, но и сохранность здоровья и жизни сотрудника. Сотрудник имеет дело с накалом больших человеческих страстей. Особенно это замечено в работе участкового-полицейского, которому приходится часто понять суть разбираемого дела, часто сопровождаемого конфликтами между жильцами и найти пути его разрешения.

Сотрудник должен уметь выступать в роли арбитра и, одновременно, педагога-воспитателя. То есть, в данном случае, с одной стороны полицейский выступает в роли арбитра, перевоплощается в него и берет на себя его функции, а именно - выступает посредником в споре и стремится разрешить сложные вопросы конфликтующих сторон. Полицейский в роли арбитра следит за соблюдением правил в споре, справедливо, ссылаясь на законы РФ, оценивает результаты конфликта и принимает решения во всех спорных случаях.

Наряду с перечисленными профессиональными ролями, сотрудник органов внутренних дел призван выполнять и другие профессиональные роли – сыщика, следователя, судебного эксперта, психолога, дознавателя и т.д.

Следующее требование, которое предъявляется к профессионализму и компетентности сотрудника органов внутренних дел как защитника правопорядка - это *развитые профессионально - значимые познавательные качества - наблюдательность, развитая* память и т.п.

Познавательные качества являются составной и важной частью разработанных «Требований, предъявляемых кандидатам, поступающим на службу в органы внутренних дел». Среди них: социальный интеллект, гибкость мыслительных процессов, способность к анализу и обобщению информации; умение делать прогноз профессиональным действиям; способность к реконструкции явлений по их косвенным признакам; творческое мышление; отсутствие эмоциональной деструкции; развитая интуиция и многие другие [7].

Не случайно, на наш взгляд в данных требованиях на первом месте стоит *социальный интеллект* полицейского. «Сегодня высокий уровень социального интеллекта - необходимое условие для работников профессий «человек-человек», в частности, большое значение он имеет в работе современного полицейского. В настоящее время особое внимание общества обращено на социальную адаптивность сотрудников МВД, умение правильно понимать и оценивать действия человека в различных ситуациях, общаться с людьми и оказывать им юридическую и иную помощь» [4, с. 66-69].

Следующее качество познавательных способностей – это умение полицейского делать прогноз, прогнозировать профессиональные явления и события.

Немаловажным требованием к полицейскому – это развитое на хорошем уровне внимательности и наблюдательности, так как данные качества являются основными среди профессиональных качеств сотрудников органов внутренних дел. Внимательность как качество личности полицейского – это его способность, которая избирательно направлена и сфокусировано собственным сознанием на определенном объекте. Наблюдательность как свойство личности, как ее способность замечать, на взгляд других, малозаметные, но очень важные существенные для расследования сыщика предметы и детали. Развитие и формирование данных свойств сотрудника органов внутренних дел как защитника правопорядка позволит повысить не только познавательные способности, но и развить такие качества как память, ее объем, быстрота реакции и запоминания.

Выводы. Итак, сегодня все более важную роль играет профессионал и компетентный работник, его образование, интеллект, образованность, профессиональное поведение. В условиях политической и социальной напряженности, особенно важна стрессоустойчивость сотрудников полиции. Ее важно воспитывать, формировать, развивать, так как сотрудники постоянно сталкиваются со специфическими психологическим условиями профессиональной деятельности, когда необходимо призывать свою волю и устойчивость к негативным воздействиям, противостоять реальной опасности. Без сомнения, формирование профессиональной компетентности сотрудников органов внутренних дел – долгий процесс, который берет начало в вузе и продолжается в ходе всей профессиональной деятельности полицейского. Процесс становления профессиональной компетентности сотрудников органов внутренних дел реально, начинается еще и до вуза – в школе, где мальчики и девочки мечтают в будущем защищать покой и безопасность своих друзей, родственников, граждан. Основной штат сотрудников системы правоохранительных органов, среди которых – оперуполномоченные уголовного розыска, следователи, дознаватели, участковые полицейские – пополняется каждый год за счет выпускников вузов МВД России. Однако система МВД сегодня все еще испытывает недостаток в высококвалифицированных кадрах, в профессионалах. Правоохранительные органы не способны конструктивно, интенсивно, с полной отдачей работать в сложной оперативной обстановке. Многие поступившие сотрудники на службу в МВД фактически демонстрируют достаточно низкий уровень подготовки по специальным дисциплинам, что объясняется ежегодным уменьшением количества аудиторных часов по важным образовательным программам – «Уголовное право», «Уголовный процесс», по программам криминалистических дисциплин.

Литература:

1. Васильев Ю.В. Психологические основы организации труда следователя / Ю.В. Васильев – Волгоград., 1986. – 204 с.
2. Зазыкин В.Г., Чернышов А.П. Акмеологические проблемы профессионализма. - М., 1993.
3. Зимняя И.А. Компетенция и компетентность в контексте компетентностного подхода в образовании. - М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. - 42 с.
4. Погонина Е.А., Коваленко Е.В., Белимова А.А. К понятию социального интеллекта сотрудника полиции МВД России // Проблемы правоохранительной деятельности. 2016. № 4. С. 66-69
5. Пушков В.Г. Специфика психологического воздействия в следственной практике // Психологический журнал. Т. 18. - 1997. - №1. - С. 146 – 156

6. Смирнова Н.Н., Соловьев А.Г. Структура стрессоустойчивости сотрудников полиции // Журнал медико-биологических исследований. 2013. № 2. С. 44-49
7. Требования, предъявляемые к кандидатам, поступающим на службу в органы внутренних дел», основанные на Приказе МВД РФ от 19 мая 2009 г. № 386 "О порядке отбора граждан на службу (работу) в органы внутренних дел Российской Федерации
8. Турчинов А.И. Профессионализация и кадровая политика. - М., 2001. – 233 с.

Педагогика

УДК; 378.147
доцент Суханова Надежда Тимофеевна
Нижегородский государственный архитектурно-строительный университет (г. Нижний Новгород);
старший преподаватель Балунова Светлана Альбертовна
Нижегородский государственный педагогический университет имени К. Минина (г. Нижний Новгород)

РЕФЛЕКСИВНО-КРЕАТИВНЫЙ ПОДХОД В ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТОВ УНИВЕРСАЛЬНОГО БАКАЛАВРИАТА

Аннотация. В статье рассматривается применение рефлексивно-креативного педагогического подхода в подготовке студентов универсального бакалавриата педагогического вуза при изучении дисциплин модуля «Информационные технологии».
Ключевые слова: информационное общество, универсальный бакалавриат, рефлексивно-педагогический подход, творческий конкурс, творческая культура.
Annotation. The article discusses the use of a reflective-creative pedagogical approach in preparing students for a universal bachelor's program at a pedagogical university when studying the disciplines of the Information Technology module.
Keywords: information society, universal baccalaureate, reflexive-pedagogical approach, creative competition, creative culture.

Введение. Сегодня в мировом сообществе складывается понимание того, что происходящие процессы развития и распространения информационных и телекоммуникационных технологий не только стирают границы между странами и людьми, усложняют техносферу, создают новый вид экономики - «экономику знаний», дают людям новые возможности для самореализации, но и формируют информационное общество [1]. Основным приоритетом развития образования в этих условиях становится его личностно-ориентированная направленность, т.е. организация процесса профессиональной подготовки будущего специалиста в логике компетентностного подхода с учетом таких направлений и ведущих идей Концепции модернизации российского образования как информатизация, фундаментализация, гуманизация и индивидуализация процесса обучения [7]. Реализация каждого из указанных направлений будет опираться на концепцию информационного общества, в которой главным продуктом производства являются информация и знания, креативный подход к решению профессиональных проблем, рефлексивные умения, активизирующие у будущих специалистов потребность в саморазвитии и самоактуализации.

Изложение основного материала статьи. Информационное общество оказывает сильное социальное, психологическое и культурное воздействие на личность, предъявляет к специалисту следующие требования: быть способным к профессиональной мобильности, социальной активности; иметь компетентность в смежных областях; иметь наработанную коммуникационную среду; уметь творчески решать поставленные задачи и постоянно самосовершенствоваться [5].

В рамках реализации проекта модернизации отечественного образования в российских ВУЗах внедряется система универсального бакалавриата, в которой начинается введение модульной системы обучения. В Мининском университете (НГПУ им.К.Минина) данная модель обучения апробируется с 2016 года. Данная система подготовки подразумевает, что студенты в течение первых двух лет обучения получат общие базовые знания, необходимые для бакалавра, особое внимание уделяется практико-ориентированному обучению, формированию надпредметных компетенций, обеспечивающих многообразие построения индивидуальных образовательных траекторий [8]. При проектировании образовательных программ разработчики учитывали общемировые и отечественные тенденции профессиональной подготовки будущих специалистов в период перехода к информационному обществу, которые происходят на всех ступенях образовательной деятельности в вузе (Таблица 1) [6].

Таблица 1

Тенденции подготовки студентов в период перехода к информационному обществу

Особенности информационного общества	Тенденции профессиональной подготовки
Глобализация	Переход к многоуровневой подготовке специалистов в условиях единого европейского образовательного пространства. Развитие дистанционного образования, расширение возможностей доступа к информации.
Становление и развитие экономики знаний	Изменение содержание образования, ориентированного на необходимость получения фундаментальных знаний и усиление деятельного аспекта, обеспечивающего возможность подготовки специалистов, способных переключаться с одного вида деятельности на другой, обладающих востребованными в выбранной профессии компетентностями. Непрерывность образования как фактор востребованности на рынке труда.
Информатизация всех сфер жизни	Информатизация образования, требующая большей самостоятельности студентов. Изменение методов обучения, направленное на приобретение умений работать с современными программными пакетами и информационными системами, качественно новое потребление информационных ресурсов.
Увеличение возможностей для самореализации	Гуманизация образования, предполагающая повышение уровня интеллектуального и духовного развития человека, сохранение интеллигентности и формирование информационной культуры, подготовку к деятельности в проблемном мире.

В соответствии с требованиями ФГОС ВО, требованиями Профессионального стандарта и системой подготовки по программам универсального бакалавриата в НГПУ им. К. Минина был разработан модуль «Информационные технологии». В модуле присутствует базовый блок («Информатика и ИКТ») и вариативный блок («Мультимедиа технологии», «Интернет-технологии», «Компьютерная графика», «Основы программирования», «Мировые информационные ресурсы») учебных дисциплин, что обеспечивает студентам возможность построить свою индивидуальную образовательную программу в соответствии с их интересами и способностями. Модуль изучается в первом или втором семестрах первого курса [8].

В основу проектирования модуля положены системный, деятельностный, личностно-ориентированный и рефлексивно-креативный педагогические подходы, которые создают условия для приобретение студентами мета-компетенций, развития творческого потенциала и формирования рефлексивной культуры. Информационно-образовательное пространство по дисциплинам модуля состоит в виде системы самостоятельных творческих заданий, для выполнения которых подготовлены кейсы с учебно-дидактическими материалами, направленные на формирование образовательных результатов (Таблица 2) [2]. Организация самостоятельной работы по данным дисциплинам строится на принципах развития навыков самообразования, критического мышления, формирования креативности, с применением метода проектов и контекстного обучения,

Внеаудиторная самостоятельная работа студентов сопряжена с рядом трудностей: у обучаемых плохо развиты навыки организации, планирования и самоконтроля; творческие работы вызывают массу вопросов и выполняются на весьма низком уровне, возникают сложности при аналитической работе с учебной литературой [9]. Поэтому самостоятельная работа по дисциплинам модуля «Информационные технологии» спланирована в ЭУМК (Moodle), для каждого творческого задания разработаны методические рекомендации, предлагаются дополнительные материалы, ссылки на учебное видео и учебно-методическую литературу, организован рефлексивный опрос. В конце каждой дисциплины студентам предлагается рефлексивная анкета, возникшие учебные проблемы обсуждаются в чате и на форуме, в течение изучения модуля ведется рефлексивный дневник [3].

Таблица 2

Содержание самостоятельной работы модуля

Дисциплина модуля	**Творческие задания**
Информатика и ИКТ	Создание: презентации, ментальной карты «Моя информационная среда», сетевого портфолио Участие в исследовательском проекте «На пути к информационному обществу»
Мультимедиа технологии	Создание: совместного документа, анимации, видеоролика, совместной google-презентации, ментальной карты
Компьютерная графика	Создание: коллажа в растровом редакторе, открытки в векторном редакторе, 3D объекта, анимации
Мировые информационные ресурсы	Создание: совместного google-документа, таблицы, творческое задание по поиску информации в сети
Интернет-технологии	Создание: презентации, совместного google документа, on-line анкеты, google-сайта
Основы программирования	Создание: сетевого портфолио работ, творческое задание «Графика, анимация в среде программирования»

Раскрытие творческого потенциала у студента невозможно без рефлексивного «инструментария», который реально взаимосвязан с креативными качествами. Рефлексия в этом случае выступает как механизм творчества, обеспечивающий выработку оригинального решения и критичности как основы рационального принятия решения у будущего педагога [1]. Тесная взаимосвязь рефлексии и креативных качеств делает возможным внедрение *рефлексивно-креативного педагогического подхода* (РКП) в практику преподавания ИКТ технологий в данном модуле. РКП направлен на создание креативной поликультурной образовательной среды с целью не только оптимизации профессиональной подготовки студентов педагогического вуза, но и развития творческих навыков, критического мышления, раскрытия познавательного потенциала обучающегося.

Рефлексивный подход предполагает организацию обучения, в ходе которой у студентов развивается способность к самоотчёту, самоанализу, самооценке, ведущим звеном является рефлексивный анализ собственных действий студента. Среди принципов рефлексивного подхода выделяют: творчество, адекватность, опору на опыт и традиции, а также позитивные установки. Сущность *креативного педагогического подхода* выражается в сочетании оптимальных педагогических условий продуктивного функционирования образовательного процесса, в ходе которого происходит становление креативных качеств личности студента (то, что изменяется в человеке, когда он занимается творчеством) [4].

Главным фактором и движущей силой креативного образовательного процесса является обоюдная инициативность, т.е. учебный процесс превращается в совместную работу-диалог преподавателя и студента, в ходе которого происходит поиск оптимальных творческих решений, активизируется внимание, память и воображение. Как показывает практика, наиболее важным является выявление одаренных студентов на первых курсах обучения и пробуждение их интереса к творческой активности и более глубокому освоению ИКТ. Лучшие работы студентов педагог рекомендует представить к участию в *творческих конкурсах,* которые являются одним из важнейших условий выявления интеллектуального и креативного потенциала будущего специалиста. В сети Интернет довольно много творческих конкурсов по информационным технологиям (Таблица 3), которые стимулируют развитие творческой культуры студентов, познавательных способностей, личности студента [4].

Таблица 3

Творческие конкурсы по ИКТ в сети Интернет

Название конкурса	**Ссылка в Интернете**
«Цифровой ветер»	http://www.digitalwind.ru/
«Звездный проект»	http://www.zv- prhost.ru/index/konkurs_kompjuternoj_grafiki
«Дерзай-Твори»	http://derzai-tvori.ru/kalendar-konkursov-2016-2017/
«Пиксель»	http://www.vrofuture.ru/konkurs-po-informatike-piksel/
«Творчество без границ	http://kshvalecompetition.weebly.com/
«Архиперспектива	http://www.usaaa.ru/students/arhiperspektiva
«Цифровая палитра	https://www.herzen.spb.ru/news/06-12-2016/
«Талантливые люди»	http://talantludi.ru/konkursy/konkursy-dlya-studentov/
«Моя компьютерная графика	http://mir-olimpiad.ru/tvorcheskie-konkursy/15-moya-kompyuternaya-grafika/
«Творческий путь»	http://konkurs-art.ucoz.ru/

Студенты НГПУ им. К. Минина несколько лет подряд принимают активное участие в Международном интернет-конкурсе «Звездный проект», во Всероссийском конкурсе по информатике «Пиксель», стали лауреатами I, II, III степени. Задачи подобных конкурсов: стимулирование творческой активности в области ИКТ, повышение интереса к использованию компьютерных программ в учебной работе. Стремление найти ответы на возникающие вопросы в ходе подготовки творческих заданий по дисциплинам модуля приводит к более глубокому изучению возможностей ИКТ, к переосмысливанию чужого опыта и собственной идеи, стимулирует саморазвитие студента. В процессе подготовки необходимо поощрять инициативу студента, формировать веру в способность решить любую задачу, учитывать предварительную подготовку студентов, создавать благоприятные условия для их творческого мышления.

При формировании дневника рефлексии студенты определяли собственную цель в освоении материала дисциплин, и затем формулировалась общая цель изучения модуля «Информационные технологии». Изучение дневников рефлексии помогло выявить, как учащиеся оценивают опыт работы с различными инструментами и технологиями рефлексивной деятельности, трудности в восприятии учебного материала дисциплин и при формировании практических умений (Рисунок 1 Группы и профили обучения: ППД-17–правоведение и правоохранительная деятельность; ЭУ-17–экономика и управление; Т-17–технология и экономика; Д-17–дизайн). Необходимо отметить, что кооперативные умения сформированы лучше всего у группы Т-17 70%, интеллектуальные 76% и личностные умения 80% у группы ЭУ-17, а коммуникативные умения 70% у группы ППД-17. В ходе освоения учебного материала дисциплин модуля студенты давали количественную и качественную оценку полученных результатов.

В результате рефлексивного анкетирования по дисциплинам было проанализировано мнение студентов об эффективности использования творческих заданий при освоении учебного материала: высокую эффективность при выполнении самостоятельных творческих заданий и конкурсных проектов высказало 68 % студентов, среднюю 23%. При выяснении трудностей в процессе выполнения творческих самостоятельных работ студенты отметили: недостаточно хорошее знание ИКТ, слабые навыки самостоятельной творческой работы, трудности с поиском нужной информации и с дизайнерским оформлением. Большинство студентов отметили заинтересованность, увлеченность и высокую мотивацию сделать работу хорошо.

Рисунок 1. Результаты формирования рефлексивных умений

Анализ творческой и рефлексивной деятельности студентов на протяжении изучения модуля «Информационные технологии» показал, что у будущих специалистов в процессе выполнения самостоятельных творческих заданий развивались: рефлексивные навыки; умения выделять и оценивать личностные и профессионально значимые качества; навыки самоорганизации и самообразования; творческие способности. Студенты получили опыт в проектной, конкурсной и научно-познавательной деятельности, овладели приемами групповой проектной работы, наметили пути в определении направления своего развития.

Выводы. Рефлексивно-креативный подход расширяет возможности студентов в понимании социальных аспектов будущей профессиональной деятельности, предполагает создание исследовательского пространства, основывается на творческой самостоятельной работе и развитии рефлексивной культуры обучающихся. Внедрение данного подхода предполагает интерактивное взаимодействие преподавателя и студента, создание методических условий для их совместной деятельности, что предполагает высокий уровень развития креативности у самого преподавателя.

Литература:

1. Балунова С.А. Профессиональная подготовка студентов в период перехода к информационному обществу // В сборнике: Информационные технологии в организации единого образовательного пространства. НГПУ им.К.Минина 2014. С. 90-96.
2. Балунова С.А. Развитие профессиональной рефлексии средствами современных ИКТ В сборнике: Преподавание информатики и информационных технологий в условиях модернизации педагогического образования. НГПУ им. К.Минина. 2016. С. 7-12.
3. Балунова С.А. Технология контекстного обучения информационным технологиям при подготовке бакалавра по прикладной информатике В сборнике: Эволюция ИТО: 30 лет школьной информатике. НГПУ им.К.Минина. 2015. С. 10-16.
4. БалуноваС.А., ЗахароваА.В., ШушкановаЕ.А. Рефлексивно-креативный подход в обучении студентов компьютерной графике // В сборнике: Преподавание информатики и ИКТ в условиях развития информационного общества сборник статей по материалам Открытой Всероссийской интернет-конференции. НГПУ им. К. Минина. 2017. С. 111.
5. Гудкова Т.А. Информационное общество как фактор изменения требований у подготовке будущего специалиста [Текст] / Т.А .Гудкова // Учёные записки ЗабГУ. – 2012. – №5. – С. 56
6. Марзина В.Н. Локальная образовательная система профессио-нальной подготовки студентов к самореализации в информационном обществе [Текст]: дис. … канд. пед. наук: 13.00.08 / В.Н.Марзина. – 2009. – 78 с.
7. Самерханова Э.К. Имжарова З.У. Принципы проектирования модуля «Математические и физические основы математики» в рамках реализации программы универсального бакалавриата // Вестник Мининского университета. №3, 2016, с. 5.
8. Самерханова Э.К. Круподерова Е.П. Развитие информационно–образовательной среды вуза в условиях модернзации педагогического образования: монография. М.: ФЛИНТА; Нижний Новгород: Мининский университет, 2017. с. 63.
9. Челнокова Е.А. Кузнецова С.Н. Роль самостоятельной работы студентов в образовательном процессе // Вестник Мининского университета. №1. 2017.

УДК 378.147

кандидат педагогических наук, доцент Суханова Надежда Тимофеевна
Волго-Вятский филиал Московского технического университета связи и информатики (г. Нижний Новгород);
кандидат технических наук Тарасов Виктор Александрович
Волго-Вятский филиал Московского технического университета связи и информатики (г. Нижний Новгород)

МЕСТО ВИДЕО ОБУЧЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ ПОДГОДОВКИ БАКАЛАВРОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО НАПРАВЛЕНИЯ

Аннотация. В данной статье разбирается видео обучение, приводится понятие, особенности видео обучения, основные преимущества и недостатки. Рассматривается к какой категории обучающихся наиболее необходимо видео обучение, и в чем особенности его применения при обучении бакалавров педагогического направления. Затрагивается тема электронного обучения с использованием видео и особенности обучения иностранных студентов.

Ключевые слова: видео обучение, дистанционное обучение, электронное обучение.

Annotation. This article deals with video training, gives the concept, features of video training, the main advantages and disadvantages. It is considered to which category of students the most needed video training, and what are the features of its use in teaching bachelors of pedagogical direction. The topic of e-learning with the use of video and the peculiarities of teaching foreign students is touched.

Keywords: video training, distance learning, e-learning.

Введение. Одним из перспективных направлений работы по использованию информационных технологий в образовательном процессе является применение различных видеоматериалов (презентаций, фильмов, видеофрагментов, анимационных структурно-логических схем). Интересным могут быть учебные занятия с применением видео различной тематики, с помощью которых возможно овладение какими-то навыками.

За последние годы произошло коренное изменение роли и места персональных компьютеров и информационных технологий в жизни общества. Без них уже невозможно представить современного человека. Всё шире используются информационные технологии и в образовательном процессе, поэтому информационно-коммуникационная компетентность педагога, его способность решать профессиональные педагогические задачи с привлечением информационных и коммуникационных технологий (ИКТ), становится важной составляющей его профессионализма.

Но подробнее остановимся на учебных занятиях различной формы (лекции, практические занятия, лабораторные работы, консультации, самостоятельная работа и т.д.) с использованием видео, которые занимают всё большее и большее место в образовательном процессе. Главным преимуществом этой технологии является наглядность, что важно для обучающихся, так как большая доля информации усваивается с помощью зрительной памяти, и воздействие на неё очень важно в обучении. Видео на учебных занятиях позволит повысить обучающимся свой уровень образования в несколько раз быстрее, чем любая книга, а для того, чтобы использовать данную технологию на занятии вы можете воспользоваться ресурсами Интернет. Самую большую долю видеокурсов составляют материалы на учебную тематику [3].

Изложение основного материала статьи. В работах, посвященных данной педагогической технологии: Косолаповой М.А., Ефанова В.И., Кормилина В.А., Бокова Л.А. изложен план проведения учебных занятий с применением видео.

Методика проведения учебных занятий с использованием видео материалов:

Перед использованием видео на учебном занятии необходимо поставить перед обучающимися несколько (3-5) ключевых вопросов. Можно останавливать видео на заранее намеченных позициях и проводить дискуссию. По окончании демонстрации видео необходимо обязательно совместно с обучающимися подвести итоги и озвучить извлеченные выводы.

Такой способ использования видео на занятии является корректным, так как во время такого занятия должно обязательно присутствовать общение преподавателя с обучающимися.

Рассмотрим основные преимущества учебного занятия с применением видео:

– Наглядность материала. Визуальная память у человека развита лучше всего. Конечно преподавать материал лучше всего комплексно, но несомненно визуальная составляющая имеет огромное значение.

– Возможность делать паузы для обсуждения материала, без риска уйти от темы проходимого материала.

– Возможность скопировать видео материал домой, для повторного прохождения пройденного и лучшего усвоения материала.

– Возможность самостоятельно пройти материал тем обучающимся, которые по какой-либо причине не смогли присутствовать на занятии.

– Так же при использовании видео на учебных занятиях поднимается успеваемость тех обучающихся, которые испытывают трудности с языком преподавания (иностранцы).

Как таковых недостатков при использовании видео на учебных занятиях как составляющих часть изучаемого материала нет, так как учебные занятия с применением видео являются только дополнением классическому преподаванию. Если говорить об учебных занятиях, где используется видео как об отдельном виде преподавания, то конечно, такой метод нельзя назвать лишенным недостатков. В таком случае исключается возможность общения с преподавателем и уточнения какого-либо материала.

Исходя из данных преимуществ и недостатков учебных занятий с применением видео, можно сделать вывод о том, что они должны быть частью классического преподавания, но никак не заменять его. Так время одного видео материала должно составлять 10-15 минут, после чего должна быть смена деятельности в виде обсуждения пройденного материла так как, концентрация внимания через 15 минут однотипной деятельности резко снижается.

Отдельной темой является обучение иностранных обучающихся посредством обучения через учебные занятия с применением видео. Так как система образования в разных странах резко отличается друг от друга, обучающиеся из других стран не могут моментально перестроиться под «наше» образование. В таком случае

видео материалы играют важную роль в образовании. Не даром люди, когда только еще начинали учить другие языки понимали друг друга по средствам жестов и изображений. Включая учебное видео для иностранцев, преподаватель может проводить лекцию или другую форму организации учебного процесса, одновременно с видео материалом. В таком случае иностранные обучающиеся смогут слушать теоретическую часть и подкреплять ее примерами, визуальной составляющей с интерактивной доски. Успеваемость обучающихся при таком методе преподавания будет гораздо выше, а также, скорость усвоения материала будет так же на порядок выше.

Еще одной важной особенностью учебных занятий с применением видео является возможность электронного обучения, которое подойдет для многих обучающихся. Так иностранные обучающиеся, не имеющие возможности присутствовать непосредственно на лекции могут просмотреть учебное видео, которое использовалось на занятии непосредственно у себя дома. Это так же облегчает и улучшает качество образования, так как каждый обучающийся по каким-либо причинам пропустивший учебное занятие, сможет просмотреть его по средствам учебного видео [2]. Тем более электронное обучение в нашей стране набирает популярность и нашло свое отражение в Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации», что существенно упростило урегулирование вопросов, связанных с электронным образованием. В статье № 16 закона об образовании «Реализация образовательных программ с применением электронного обучения и дистанционных образовательных технологий» закреплены следующие понятия.

Электронное обучение – организация образовательной деятельности с применением содержащейся в базах данных и используемой при реализации образовательных программ информации и обеспечивающих ее обработку информационных технологий, технических средств, а также информационно-телекоммуникационных сетей, обеспечивающих передачу по линиям связи указанной информации, взаимодействие обучающихся и педагогических работников [5].

Дистанционные образовательные технологии – образовательные технологии, реализуемые в основном с применением информационно-телекоммуникационных сетей при опосредованном (на расстоянии) взаимодействии обучающихся и педагогических работников [4].

Данный подход к определению понятий позволяет разделить процесс дистанционного обучения, определяемый в законе как электронное обучение от методических основ применения технологий дистанционного обучения [1].

Выводы. Преподавание с использованием видео для бакалавров педагогического направления, позволит будущим учителям узнать эффективность данного метода, и дальше в своей преподавательской деятельности применять лучшие средства общения преподавателя с обучающимися, позволит точно узнать, по какому принципу лучше всего выстраивать видео материал на учебных занятиях для лучшего усвоения обучающимися пройденного материала.

Литература:

1. Суханова Н.Т., Болдин С.В., Тарасов В.А. Формирование информационных компетенций студентов педагогических вузов в условиях цифрового образования. // Проблемы современного педагогического образования. Сер.: Педагогика и психология. – Сборник научных трудов: - Ялта: РИО ГПА. – Вып. 57. – Ч. 12, с. 301-309
2. Суханова Н.Т., Домрачева Т.С., Орловская Л.А. Использование информационных и коммуникационных технологий в образовании на примере видео-лекций. // Научно-практический электронный журнал Аллея Науки, №10(2) 2017 Alley-science.ru, с. 777-780
3. Суханова Н.Т., Романова Н.А., Домрачева Т.С. Средства информационных технологий применяемые в дистанционном образовании. // Сборник статей студентов, аспирантов и профессорско-преподавательского состава. По результатам XI Международной научной конференции «Техноконгресс», 26 июня 2017 г. [URL:] www.t-nauka.ru
4. Суханова Н.Т., Домрачева Т.С., Романова Н.А. Место видеолекции в современном образовании. // Информационные технологии в организации единого образовательного пространства: Сборник статей по материалам Международной конференции (декабрь 2016). - Н. Новгород: Мининский университет, 2016. С. 55 - 59
5. Суханова Н.Т., Шалашов Н.П. Особенности разработки видеоконтента в системе дополнительного образования. // Проблемы современного педагогического образования. № 53(11) – Ялта: ГПА ФГОУВО Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского, 2016, с. 106-113

Педагогика

УДК 378.147

кандидат педагогических наук, доцент Суханова Надежда Тимофеевна
Волго-Вятский филиал Московского технического университета связи и информатики (г. Нижний Новгород);
кандидат технических наук Тарасов Виктор Александрович
Волго-Вятский филиал Московского технического университета связи и информатики (г. Нижний Новгород)

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЦИФРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ IT-СПЕЦИАЛИСТА

Аннотация. В данной статье рассматриваются цифровые технологии для обработки информации и их применение в процессе подготовке IT-специалиста по направлениям 09.03.02. Информационные системы и технологии и 09.03.03. Прикладная информатика (профиль подготовки: прикладная информатика в менеджменте).

Ключевые слова: цифровые технологии, цифровое обучение, IT-специалист, подготовка IT-специалиста.

Annotation. This article deals with digital technologies for information processing and their application in the training of IT specialists in the areas of 09.03.02. Information systems and technologies and 09.03.03. Applied informatics (training profile: applied informatics in management).

Keywords: digital technologies, digital training, IT specialist, IT specialist training.

Введение. На сегодняшний день в обществе стремительно растёт развитие и внедрение компьютерных, телекоммуникационных и цифровых технологий. Это влечет за собой востребованность на рынке труда квалифицированных специалистов, которые могут работать с цифровыми технологиями и поддерживать их обслуживание на рабочем месте.

Сегодня многие ВУЗы страны предлагают обучение по данному направлению. Так в Нижегородском государственном педагогическом университете (НГПУ) имени Козьмы Минина осуществляется подготовка конкурентоспособных IT-специалистов, способных анализировать, моделировать и решать прикладные задачи, связанные с проектированием, разработкой, эксплуатацией информационных систем, информационных технологий в соответствие с потребностями государства и общества, а именно по следующим направлениям:

– 09.03.02. Информационные системы и технологии (ИСТ);
– 09.03.03. Прикладная информатика (профиль подготовки: прикладная информатика в менеджменте) (ПИМ).

Студенты данных направлений обучаются в рамках универсального бакалавриата при котором информационные компетенции реализуются в модулях. При этом модульная структура влечет за собой трансформацию и контента изучаемых дисциплин.

Изложение основного материала статьи. Цифровые технологии – это технологии, которые основываются на представлении сигналов в дискретном виде, позволяют сжимать огромные объемы информации на небольших запоминающих устройствах, которые можно легко сохранить и транспортировать. Оцифровка также ускоряет скорость передачи данных. Цифровая технология изменила то, как люди общаются, учатся и работают [1].

IT-специалисты – это достаточно большой перечень профессий, требующих глубокие знания в области информационных технологий: системный администратор; программист; специалист по информационным системам; системный аналитик; менеджер информационных технологий; специалист по робототехнике; менеджер по продажам сложных технических систем; администратор баз данных; модераторы по информационной безопасности; web-дизайнеры, 3D-аниматоры.

В рамках направлений подготовки Информационные системы и технологии и Прикладная информатика (профиль подготовки: прикладная информатика в менеджменте) по которым обучаются студенты НГПУ реализуются информационные компетенции согласно федеральным государственным образовательным стандартам высшего образования (таблица 1).

Таблица 1

Информационные компетенции формируемые в процессе подготовки IT-специалиста

Название направ-ления / **№**	**09.03.02. Информационные системы и технологии**	**09.03.03. Прикладная информатика (профиль подготовки: прикладная информатика в менеджменте)**
1.	ПК-2. Способностью проводить техническое проектирование	ПК-10. Способность принимать участие во внедрении, адаптации и настройке информационных систем
2.	ПК-11. Способностью к проектированию базовых и прикладных информационных технологий	ПК-11. Способность эксплуатировать и сопровождать информационные системы и сервисы
3.	ПК-12. Способностью разрабатывать средства реализации информационных технологий (методические, информационные, математические, алгоритмические, технические и программные)	ПК-12. Способность проводить тестирование компонентов программного обеспечения
4.	ПК-13. Способностью разрабатывать средства автоматизированного проектирования информационных технологий	ПК-14. Способность осуществлять ведение базы данных и поддержку информационного обеспечения решения прикладных задач
5.	ПК-18. Способностью осуществлять организацию рабочих мест, их техническое оснащение, размещение компьютерного оборудования	ПК-16. Способность осуществлять презентацию информационной системы и начальное обучение пользователей

Бакалавры, обучающиеся по направлению «Информационные системы и технологии» в процессе изучения дисциплин формируют компетенции, касающиеся технического проектирования ИС и технологий, разработки средств реализации ИТ.

А бакалавры направления подготовки «Прикладная информатика» занимаются главным образом вопросами эксплуатации, сопровождения, тестирования, как информационных систем, так и программного обеспечения.

В рамках учебного плана универсального бакалавриата информационные компетенции реализуются в следующих модулях:

1. Модуль №1 «Основы теории систем» – включает изучение объектов, представляющих собой системы, системного подхода;

2. Модуль №2 «Проектирование информационных систем» – в основе которого являются методологии системного анализа и моделирования, позволяющие на этапе создания информационной системы (ИС) решить следующие основные задачи: обеспечение требуемых функциональных возможностей системы, адаптации к изменяющимся условиям функционирования; проектирование реализуемых в системе объектов;

3. Модуль №3 «Инженерия программирования» – включает в себя изучение и разработку разноплановых приложений, изучение вопросов функционирования и сопровождения программного обеспечения, а также исследованию этих подходов;

4. Модуль №4 «Внедрение и эксплуатация информационных систем» – представляет изучение принципов создания информационных систем, отображение и моделирование процессов, реинжиниринг бизнес-процессов, обеспечение процесса анализа и проектирования ИС возможностями CASE-технологий, внедрение информационных систем;

5. Модуль №5 «Управление качеством систем» – изучение организации структуры, включающей различные методы для реализации функций управления качеством;

6. Модуль №6 «Управление проектами» – основывается на деятельности, в ходе которой определяются и достигаются четкие цели проекта при балансировании между объёмом работ и ресурсами.

Каждый модуль содержит ряд дисциплин, которые осуществляют развитие студента в профессиональной сфере. На наш взгляд такими профильными дисциплинами в соответствии с учебным планом являются следующие:

1. Вычислительные системы, сети и телекоммуникации – развивает навыки организации вычислительных устройств и разработки их функций. Тем самым раскрывает профессиональную компетенцию ПК-2 у студентов направления ИСТ и ПК-12 у студентов направления ПИМ;

2. Информационные системы и технологии – знакомит с ИС и ее работой, развивает навыки использования различных информационных технологий. Данная дисциплина раскрывает ПК-2 по направлению ИСТ и ПК-16 по направлению ПИМ;

3. Проектирование информационных систем – подразумевает под собой обучение по разработке и проектированию ИС, эксплуатации и поддержки системы. Раскрывает следующие компетенции направления ИСТ: ПК-13 ПК-2 ПК-11. А у направления ПИМ – ПК-11;

4. Информационная безопасность – изучение и применения методов защиты конфиденциальности, целостности и доступности информации и ИС. Тем самым раскрывает ПК-18 у студентов направления ИСТ и ПК-12 и ПК-14 у студентов направления ПИМ.

На основе рассмотренных профильных модулей и дисциплин видно, что большое внимание уделяется вопросам, связанным с разработкой ИС, программированию, проектированию и их реализации. Особое значение при подготовке IT-специалиста необходимо уделять цифровым технологиям. При этом существуют различные цифровые ресурсы – это коллекции медиа, видео лекций, наглядных пособий, тренажеров, электронных учебников, энциклопедий, справочников, которые позволяют дополнять или даже замещать лекции. В рамках применения цифровых технологий в Мининском университете в среде Moodle размещены электронные учебно-методические комплексы, которые охватывают большую часть изучаемых дисциплин [4, 5]. Каждая дисциплина имеет методические рекомендации по изучению различных видов работ (лабораторная, практическая и самостоятельная работа). Теоретический материал представлен главным образом ресурсом Лекция, а так же текстовыми, видео документами и мультимедиа файлами. Сопровождается дополнительными материалами, такими как презентации, электронные учебники, видео и аудио документы.

Лабораторные и практические задания могут быть представлены как различными электронными документами, так и использовать сетевые тренажеры. Контроль знаний организован тестовыми заданиями для проведения (текущего, рубежного контроля, промежуточной аттестации). Информационно-справочные материалы это: глоссарий, гиперссылки на открытые полнотекстовые издания учебной и научной литературы, периодические издания и другие электронно-образовательные ресурсы. Электронные курсы используют, как правило, телекоммуникационные технологии: проведение вебинаров, on-line конференций, чатов и форумов.

При этом студенты используют для реализации практических заданий или ознакомления с методическими и теоретическими материалами различные цифровые устройства: планшеты, смартфоны, аудиоустройства, ридеры и т.д. Так как они всегда под рукой: в университете, дома, в метро, автобусе и т.д.

В университетах и во многих общественных местах все чаще предоставляют бесплатный открытый Wi-fi, что позволяет всегда оставаться не только на связи с одногруппниками и даже с преподавателями, но и всегда иметь доступ к лекционным и практическим материалам. Благодаря этому обучение доступно везде.

Так как студенты IT-специальностей многогранны в своей сфере, они должны практиковаться на различных цифровых устройствах. Для обучения сегодня существуют различные комплексы и оснащенные аудитории большим количеством цифровых технологий. Но для развития информационных компетенций студентов направлений 09.03.02. и 09.03.03. достаточно иметь базовую комплектацию компьютерного класса, которая содержит следующие цифровые технологии:

1. Ноутбук – обеспечивает быструю обработку данных, выполнение практических заданий каждым студентом индивидуально. Сетевые компьютеры помогают организовать быструю связь и веб-доступ, мгновенный сбор работ преподавателем, обмен справочным материалом. Хранение электронных документов на компьютерах помогает экономить бумагу. Данных вид персонального компьютера удобен тем, что имеет встроенную гарнитуру и аудиосистему.

2. Интерактивная доска – большой сенсорный экран, к которому подключается компьютер и проектор. Позволяет работать, вносить изменения и пометки с проецируемым на доску изображением, не только демонстрировать материал, но и вызывать «к доске» студентов для выполнения задания.

3. Проектор – позволяет спроецировать изображение с компьютера преподавателя на большой экран.

4. Веб-камера – позволяет работать на удалённом доступе преподавателю со студентами.

Стоит отметить, что сегодня разработчики цифровых образовательных ресурсов адаптируют свои продукты к мобильным устройствам. Это помогает значительно удешевить затраты на приобретение дорогостоящего оборудования.

Немало важен тот факт, что благодаря программному обеспечению ноутбука студент осуществляет все профильные практические задания: проектирует, программирует, реализует различные проекты, внедряет, настраивает, проводит тестирование и осуществляет поддержание ИС. Что в свою очередь раскрывает все профессиональные компетенции двух направлений IT-специалистов.

Нами был проведено исследование, заключающееся в оценке использования цифровых технологий в процессе изучения дисциплины Информационные системы и технологии (n=60) бакалаврами направления подготовки ИСТ. Студенты были разделены на две группы. Одна из которых (контрольная группа) изучала дисциплину, используя традиционные технологии, а в другой группе (экспериментальная) в процессе обучения данной дисциплине использовались выше перечисленные цифровые технологии. При этом студенты по разному оценили необходимость использования цифровых технологий в учебном процессе (Мэ = 3,18; Мк = 2,11 балла по пятибалльной шкале).

Выводы. На наш взгляд, работая с цифровыми технологиями, в процессе обучения студент учиться корректно их использовать и налаживать их отклонения. Что в свою очередь раскрывает ПК-18 направления «Информационных систем и технологий» и ПК-10 направления «Прикладная информатика». В настоящее время цифровые технологии позволяют приблизиться к предмету через собственный опыт их использования. Так как это способствует лучшему усвоению теоретических знаний и быстрому овладевают практическими умениями. Кроме того от применения цифровых технологий в подготовке IT-специалиста зависит его владение информационными компетенциями, а значит его успешное профессиональное будущее.

Литература:

1. Ключевые тенденции цифрового обучения в 2016 году. [Электронный ресурс]. URL: http://didaktor.ru/klyuchevye-tendencii-cifrovogo-obucheniya-v-2016-godu/ (дата обращения 15.12.17)

2. Приказ Минобрнауки России от 12.03.2015 №219 (ред от 09.09.2015) Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 09.03.02. Информационные системы и технологии (уровень бакалавриата) (Зарегистрировано в минюсте России 30.03.2015 36623). [Электронный ресурс]. URL: https://www.minininuniver.ru/sveden/edustandarts (дата обращения 16.12.17)

3. Приказ Минобрнауки России от 12.03.2015 №207 Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 09.03.03. Прикладная информатика (уровень бакалавриата) (Зарегистрировано в минюсте России 27.03.2015 36589). [Электронный ресурс]. URL: https://www.minininuniver.ru/sveden/edustandarts (дата обращения 16.12.17)

4. Суханова Н.Т. Электронное обучение в вузе: оценка качества электронных курсов. // Проблемы современного педагогического образования. № 52-6– Ялта: ГПА ФГОУВО Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского, 2016, с. 302-309

5. Суханова Н.Т., Шалашов Н.П. Особенности разработки видеоконтента в системе дополнительного образования. // Проблемы современного педагогического образования. № 53(11) – Ялта: ГПА ФГОУВО Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского, 2016, с. 106-113

6. Болдин С.В. Виртуальные лабораторные работы как инновационный образовательный продукт / В сборнике: Модернизация педагогического образования в контексте глобальной образовательной повестки сборник статей по материалам Всероссийской научно-практической конференции по проблемам разработки и апробации новых модулей программ бакалавриата по укрупненной группе специальностей «Образование и педагогика» (направление подготовки - Специальное (дефектологическое) образование), предполагающих академическую мобильность студентов вузов педагогического профиля (непедагогических направлений подготовки) в условиях сетевого взаимодействия. Н.Новгород: Мининский университет, 2015. с. 258-259.

7. Болдин С.В. Особенности внедрения систем дистанционного обучения по инженерным направлениям / В сборнике: Информационные технологии в организации единого образовательного пространства Сборник статей по материалам Международной научно-практической конференции преподавателей, студентов, аспирантов, соискателей и специалистов, кафедра Прикладной информатики и информационных технологий в образовании. Н.Новгород: Мининский университет, 2015. с. 62-65.

Педагогика

УДК 796 : 61 : 378

кандидат педагогических наук, доцент Таланцева Валентина Кузьминична
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Чувашская государственная сельскохозяйственная академия» (г. Чебоксары);
кандидат биологических наук Алтынова Надежда Витальевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Чувашская государственная сельскохозяйственная академия» (г. Чебоксары);
кандидат медицинских наук, доцент Волкова Татьяна Ивановна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Чувашская государственная сельскохозяйственная академия» (г. Чебоксары)

АНАЛИЗ ПОКАЗАТЕЛЕЙ ФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ И ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВЛЕННОСТИ СТУДЕНТОК АГРАРНОГО ВУЗА

Аннотация. В статье представлены результаты исследования показателей физического развития и физической подготовленности студенток аграрного вуза (на примере Чувашской ГСХА), проведен корреляционный анализ полученных данных.

Ключевые слова: студентки, физическое развитие, физическая подготовленность, корреляционный анализ, процесс физического воспитания.

Annotation. The article presents the results of the study of indicators of physical development and physical preparedness of female students in agricultural University (on the example of Chuvash State Agricultural Academy), the correlative analysis of the obtained data was carried out.

Keywords: students, physical development, physical preparedness, correlative analysis, process of physical education.

Введение. В экономике любого государства аграрный сектор занимает стратегическое положение, так как именно сельское хозяйство является основной производительной системой, которая обеспечивает население необходимыми продуктами питания и товарами первой необходимости.

Для сельскохозяйственного сектора важны не только показатели удельного веса в структуре внутреннего валового продукта, но и процент активного населения занятого в сельском хозяйстве.

На сегодняшний день можно констатировать, что на протяжении последних десятилетий прослеживалось снижение численности сельского населения, этому способствовало множество факторов, немаловажными из которых явились неразвитость социальной инфраструктуры в населенных пунктах и низкий уровень заработной платы работников.

Отрасль сельского хозяйства все еще испытывает дефицит в молодых квалифицированных кадрах. Согласно Росстата средний возраст людей, работающих в сельском хозяйстве – 43,9 лет [7]. Выпускники аграрных вузов после окончания предпочитали оставаться в городе [4].

Предпринимаемые государством мероприятия (выделение денежных средств на социальное развитие села, грантовая поддержка начинающих фермеров и малого бизнеса) по привлечению молодежи для работы на селе возымели свое действие.

В последние годы наблюдается устойчивая тенденция популярности аграрных вузов среди молодежи. На отдельные направления подготовки конкурс среди абитуриентов достигает 4-5 человек на место. Это дает уверенное основание считать, что в ближайшей перспективе приток молодых людей в сельскую местность значительно увеличится.

Как и в любой отрасли, выпускник аграрного вуза для успешного выполнения своих профессиональных обязанностей должен обладать не только теоретическими знаниями, практическими умениями и навыками, владеть определенными компетенциями, но и – крепким здоровьем, которое во многом зависит от его физического развития и физической подготовленности [1, 8, 9].

Цель нашего исследования заключалась в анализе показателей физического развития и физической подготовленности студенток аграрного вуза (на примере ФГБОУ ВО Чувашская ГСХА).

Исследование проводилось в сентябре-октябре 2018 года на кафедре физического воспитания ФГБОУ ВО Чувашской ГСХА. В исследовании приняли участие 50 студенток в возрасте 18-24 лет.

Соматоскопически устанавливался тип конституции и осанки. Так как Чувашская Республика является эндемической по зобу местностью, у девушек пальпаторно определяли увеличение щитовидной железы.

Физическое развитие определялось общепринятыми методиками врачебного контроля, и оценивалось методами стандартов и индексов:

– весоростовой показатель (ВРП), г/см;
– жизненный показатель (ЖИ), мл/кг;
– силовой показатель (СП), %;

Показатели физической подготовленности студенток оценивались при помощи следующих контрольных тестов:

– бег 100 м (сек);
– бег 2000 м (мин., сек);
– прыжок в длину с места (см);
– поднимания и опускания туловища из положения лежа на спине за 1 минуту (количество повторений).
– гибкость (см).

Статистическая обработка полученного материала проводилась по методу Л.С. Каминского.

Изложение основного материала статьи. Соматоскопически у девушек определены следующие типы конституции: нормостенический тип имеют 20 студенток (40%), астенический – 23 (46%) и гиперстенический – у 7 (14%).

При исследовании осанки девушек выявлено следующее: нормальную осанку имеют 13 студенток (26%); правосторонний сколиоз – у 24 (48%); левосторонний – у 4 (8%); S-образный сколиоз – у 6 (12%); плоская спина – у 2 (4%); круглая спина – у 1 (2%). Следовательно, имеют нарушенную осанку 37 обследованных студенток, что составляет 74%.

Высокий процент нарушения осанки может быть связан с эндемическим зобом. Это подтверждается и тем, что им поражено 29 девушек (58%), из которых I степень имеют 25 студенток (50%), II – 2 (4%) и III – 2 (4%).

Результаты исследования показателей физического развития студенток представлены в табл. 1.

Таблица 1

Показатели физического развития студенток Чувашской ГСХА

Показатели	Рост, см		Масса, кг	Окружность грудной клетки, см				ЖЕЛ, мл	Сила, кг		
	стоя	сидя		вдох	выдох	пауза	экскурсия		правая кисть	левая кисть	становая
M± m	164,47 ±2,25	86,43 ±4,30	57,45± 3,14	89,40± 2,62	82,86 ±2,62	85,32 ±2,62	6,56± 0,94	13,19 ±1,47	13,19 ±1,47	13,26 ±1,89	58,38± 6,18

Анализ таблицы свидетельствует о том, что масса тела и окружность грудной клетки расцениваются как средние. Рост соответствует средним значениям по Приволжскому федеральному округу [3]. Силовые показатели студенток были низкими. Следует отметить, что снижение силовых показателей характерно как для школьников, так и студентов Чувашской Республики [6].

При оценке физического развития методом индексов выявлено следующее:

– весоростовой показатель равен 349±20 г/см, что расценивается как «плохая упитанность»;

– жизненный индекс соответствует нормативным требованиям и составляет 53,75±6,70 мл/кг;

– силовой индекс составил 24,8±3,16%, что значительно ниже нормы.

Поскольку на сегодняшний день в отечественной практике оценки уровня физической подготовленности студентов нет единых унифицированных методик и количественных критериев [5, 10], нами использованы нормативы Всероссийского физкультурно-спортивного комплекса «Готов к труду и обороне».

Полученные показатели физической подготовленности студентов сравнивались с общероссийскими нормативами VI ступени комплекса (возраст 18-24) «ГТО 2018» [2].

Показатели физической подготовленности студенток представлены в табл. 2.

Таблица 2

Показатели физической подготовленности студенток Чувашской ГСХА

Показатели	Скоростные (сек.)	Выносливость (сек., мин)	Скоростно-силовые (см)	Силовые (кол-во повторений)	Гибкость (см)
M ± m	17,52+0,77	12,47+1,14	170,26+7,76	31,34+3,56	12,80+2,31

Анализ таблицы свидетельствует о том, что у девушек показатели расцениваются как средние по скоростным, скоростно-силовым способностям и гибкости, низкие – отмечены по выносливости и силовым показателям.

Из обследованных девушек выполнили нормативы на получение золотого знака отличия комплекса ГТО – 7 студенток (14%), серебряного – 18 (36%), бронзового – 8 (16%). Не смогли уложиться в показатели контрольных нормативов на получение знаков отличия комплекса ГТО – 17 девушек (34%).

При синхронном изучении нескольких признаков какого-либо объекта или учете нескольких показателей в эксперименте возникает вопрос о взаимосвязях между исследуемыми величинами. Можно сказать, что корреляция определяет степень, с которой значения двух переменных пропорциональны друг другу. Важно, что значение коэффициента корреляции не зависит от масштаба измерения.

Корреляционный анализ у исследуемых студенток проводился по следующим параметрам: масса тела, рост, ОГК, СИ, ЖЕЛ, вдох, экскурсия грудной клетки, бег 100 м, бег 2000 м, прыжок в длину с места, гибкость и становая сила.

Положительная корреляция наблюдалась между массой тела и ОГК (r=0,79); между ростом и гибкостью (r=0,20), прыжком в длину с места (r=0,19), ОГК (r=0,08); между ЖЕЛ и ОГК (r=0,04).

Отрицательные отношение установлены между вдохом и бегом 100 м (r= –0,001), бег 2000 м и ЖЕЛ (r= –0,02), бегом 100 м и ЖЕЛ (r= –0,16).

Промежуточные значения коэффициента корреляции говорят, что хотя тенденция к росту одной переменной при увеличении другой не очень ярко выражена, но в какой-то мере она все же присутствует. Сильная корреляционная связь наблюдается между массой тела испытуемых и ОГК. Степень выраженности корреляционной связи указывает, на то, что для достижения положительного результата адаптации к физическим нагрузкам в функциональную систему вовлекается большое количество компонентов.

Выводы. Проведенное исследование позволило заключить то, что у значительной части студенток Чувашской ГСХА наблюдается нарушение осанки и поражаемость эндемическим зобом. Антропометрические показатели девушек свидетельствуют, что их рост соответствует нормативным значениям; масса тела и окружность грудной клетки – средним; силовые показатели – низким.

Оценка физического развития методом индексов указывает на то, что только жизненный индекс является средним, другие – значительно меньше нормативных показателей.

Физическая подготовленность студенток расценивается как средняя по скоростным, скоростно-силовым способностям и гибкости. Низкие показатели отмечены по выносливости и силовым показателям.

Таким образом, результаты исследования свидетельствуют о недостаточном уровне физического развития и физической подготовленности студенток Чувашской ГСХА.

В связи с этим, требуется пересмотр используемых методов и средств, применяемых в учебном процессе по физическому воспитанию и внесение в него соответствующих корректив. В последующем кафедрой физического воспитания планируется выстроить каждой студентке индивидуальную образовательную траекторию, учитывающую не только региональные особенности Чувашской Республики, но и исходное состояние здоровья, с целью достижения ими необходимого уровня физического развития и физической подготовленности для успешного выполнения профессиональных обязанностей в будущей деятельности.

Литература:

1. Алтынова Н. В., Таланцева В. К. Об адаптационных возможностях студентов к учебной деятельности с учетом региональных особенностей // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. – № 59-3. – С. 16-21.

2. Государственные требования к уровню физической подготовленности населения при выполнении нормативов Всероссийского физкультурно-спортивного комплекса «Готов к труду и обороне» (ГТО). Утверждены приказом Минспорта России от «08» июля 2014 г. No 575.

3. Калюжный Е.А., Михайлова С.В., Маслова В.Ю. Применение метода индексов при оценке физического развития студентов // Лечебная физкультура и спортивная медицина. 2014. № 1 (121). С. 21-27.

4. Матвеев Д. М., Таланова А. О., Меняйкин Д. В. Анализ состояния трудовых ресурсов в сельских территориях // Молодой ученый. – 2014. – №4. – С. 580-581. – URL https://moluch.ru/archive/63/10060/ (дата обращения: 06.10.2018).

5. Нестеров Д. О. Повышение уровня физической подготовленности студентов технического вуза в рамках внедрения Всероссийского физкультурно-спортивного комплекса ГТО // Научное сообщество студентов XXI столетия. ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ: сб. ст. по мат. L междунар. студ. науч.-практ. конф. № 2 (50). URL: https://sibac.info/archive/guman/2(50).pdf (дата обращения: 11.08.2018).

6. Петрова Т. Н., Пьянзина Н. Н. Физическая подготовленность студенток педагогических вузов // Материалы Международной научно-практической конференции «Актуальные проблемы физической культуры и спорта в современных социально-экономических условиях», посвященной 100-летию Национального Университета Узбекистана имени Мирзо Улугбека. – Ташкент-Чебоксары, 2018. – С. 151-156.

7. Рабочая сила, занятость и безработица в России (по результатам выборочных исследований рабочей силы) 2016. Сост. сб. Росстат. – М.: 2016. –146 с.

8. Сизова Н. Н., Исмагилова Ю. Д., Тиосова Т. Н. Изучение показателей здоровья и физической подготовленности студентов Владивостокского филиала Российской таможенной академии // Международный научно-исследовательский журнал. – 2014. – № 11 (30). – Часть 4. – С. 39-42.

9. Таланцева В. К., Алтынова Н. В., Волкова Т. И. Анализ психофизической готовности бакалавров экономики агропромышленного комплекса к профессиональной деятельности // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. – № 59-4. – С. 269-273.

10. Таланцева В. К., Алтынова Н. В. Анализ физической подготовленности первокурсников с использованием норм комплекса ГТО // Материалы Всероссийской научно-практической конференции обучающихся и научно-педагогических работников «Становление физического развития и спортивного движения народонаселения царской России с 1909 до 1917 г.», посвященной 150-летию со дня рождения В.Н. Воейкова. – 2018. – С. 288-292.

Педагогика

УДК 658:378.147

ассистент кафедры менеджмента Тарасюк Вера Дмитриевна
Институт экономики и управления Федерального государственного
автономного образовательного учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» (г. Симферополь)

ИННОВАЦИОННЫЕ ФОРМЫ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ НАПРАВЛЕНИЯ ПОДГОТОВКИ МЕНЕДЖМЕНТ

Аннотация. В статье рассмотрены инновационные формы обучения студентов менеджерских специальностей. На основании компаративного анализа были определены следующие, актуальные для преподавания менеджерских дисциплин, методы обучения: моделирующие кейсы, деловые и ролевые игры. Было определено, что данные методы обучения способствуют формированию у студентов широкого спектра профессиональных и общекультурных компетенций.

Ключевые слова: работа в командах, моделирующие кейсы, дидактические игры, инновационные формы обучения, менеджерские дисциплины.

Annotation. The article considers innovative forms of training students in managerial specialties. Based on the comparative analysis, the following teaching methods were relevant for teaching management disciplines: modeling cases, business and role-playing games. It was determined that these teaching methods contribute to the formation of a wide range of professional and general cultural competencies among students.

Keywords: work in teams, modeling cases, didactic games, innovative forms of training, managerial disciplines.

Введение. Современное образование предполагает формирование у обучающихся профессионального мышления, которое основано не только на теоретической базе знаний, но и профессиональных компетенциях, соответствующих их профессиональной деятельности и общечеловеческим ценностям. Поскольку современная экономика характеризуется стремительным развитием технологий, повышенной инновационной активностью и насыщенными информационными потоками, всего лишь формирования навыков поиска и анализа информации, способности находить организационно-управленческие решения и готовностью нести за них ответственность, осуществлять деловое общение, составления финансовой отчетности и пр. является недостаточным. На первый план выходят компетенции, связанные с организацией групповой работы, освоения навыков стратегического мышления, межличностного общения и пр. Подобные умения у обучающихся формируются при помощи современных форм обучения.

Вопросам модернизации учебного процесса в профессиональной подготовке уделяется достаточно много внимания. Так, в частности, А.В. Глузман отмечает, что «Изменение целей, задач, условий современного высшего образования требует научно-детерминированного совершенствования педагогической технологии» [3, с. 1]. В современной отечественной и зарубежной литературе встречается значительное количество публикаций, где первое место в профессиональной подготовке отдают инновационным технологиям, о чем свидетельствуют работы А.В. Глузмана, Г.В. Лаврентьева, К.В. Татмышевского [3, 6, 7]. Проблемам теории и практики подготовки студентов менеджерских специальностей к управленческой деятельности посвящены работы А.И. Кочетковой, Л.Ф. Морозовой, С.Ф. Поважного С.Ф., О.К. Любчука [5, 8, 9]. Тем не менее, данная тематика требует дополнительного изучения, поскольку разработка инновационных технологий обучения позволяет университету готовить конкурентоспособных, востребованных на рынке труда специалистов.

Таким образом, целью статьи является изучение инновационных форм обучения актуальных для преподавания менеджерских дисциплин.

Изложение основного материала статьи. Сложившееся десятилетиями традиционное университетское образование, направленное преимущественно на передачу знаний и формирование теоретического базиса не отвечает современным реалиям. Динамично меняющая внешняя среда, рост общемирового объема данных и увеличение объема знаний определяют необходимость в применении инновационных подходов к обучению. Применение новых технологий предусматривает широкое использование исследовательских, проблемных методов, применение полученных знаний в коллективной или индивидуальной деятельности, развитие не только самостоятельного критического мышления, но и культуры общения, умения выполнять различные социальные роли в совместной деятельности. Подобные компетенции формируются у студентов посредством реализации имитационных и социальных обучающих моделей. И если имитационные обучающие модели направлены на решение профессиональных задач, то в социальных обучающих моделях отрабатываются

коллективные формы взаимодействия студентов. В данном случае «единицей деятельности студента становятся поступки, через которые он осваивает профессию как часть культуры, осмысляет свое отношение к труду, обществу, самому себе» [6]. Отметим, что совокупное применение данных обучающих моделей позволяет преподавателю достигать одновременно несколько целей, а именно: в доступной форме отрабатывать теоретическую базу, развивать профессиональные навыки и умения, формировать приемлемые в деловом общении формы межличностного взаимодействия.

К основным инновационным формам обучения студентов менеджерским дисциплинам относят: работу в командах, моделирующие кейсы, дидактические игры (деловые, ролевые). Рассмотрим их более детально.

Работа в команде – совместная деятельность студентов в группе под руководством лидера, направленная на решение общей задачи путем творческого сложения результатов индивидуальной работы членов команды с делением полномочий и ответственности [7]. Выделяют следующие аспекты организации групповой работы [1, с. 4]: организация командной работы, формирование команд, функции преподавателя.

1. Организация командной работы предусматривает:

во-первых, разбивку учебной группы на несколько небольших команд. По данным статистических исследований, оптимальное число членов группы составляет от 3 до 5 человек. Это обусловлено тем, что в группе из 5 человек студенты обычно чувствуют себя более комфортно, чем в группах другого размера. В группах меньшего размера уровень персональной ответственности достаточно велик и не для каждого приемлем, в то время как в группах, состоящих более чем из 5 человек, многие испытывают затруднения в общении, поскольку для каждого выступающего появляется аудитория и необходимость публичного отстаивания своей точки зрения [5, с. 655];

во-вторых, распределение заданий. Каждая группа получает свое задание, задания могут быть одинаковыми для всех групп либо дифференцированными;

в-третьих, распределение ролей. Внутри каждой группы между ее участниками распределяются роли. Задавая набор ролей в группе, члены коллектива или лидер определяют способы, при помощи которых члены группы взаимодействуют друг с другом при исполнении своих обязанностей. Распределение ролей в команде может быть произведено непосредственно как преподавателем, так и студентами;

в-четвертых, процесс выполнения задания в команде осуществляется на основе обмена мнениями и оценками, путем развертывания дискуссии.

2. Формирование команд. Комплектование команд должно быть основано на следующих принципах:

во-первых, состав команды. Отметим, что разнородные по составу группы решают поставленные задачи более эффективно, чем группы однородные по составу, что связано с высокой степенью индивидуальности ее участников;

во-вторых, уровень учебных достижений студентов;

в-третьих, характер межличностных отношений, который может существенно влиять на конечный результат. В связи с этим в группу должны подбираться студенты, между которыми сложились отношения доброжелательности. Только в этом случае в группе возникает психологическая атмосфера взаимопонимания и взаимопомощи, снимаются тревожность и страх.

3. Функции преподавателя:

во-первых, необходима предварительная подготовка студентов к выполнению группового задания. Преподаватель разъясняет проблему, указывает цели и задачи работы, предъявляет четкие требования к конечному результату. Дает рекомендации по проведению и оформлению работы;

во-вторых, распределение студентов в команды;

в-третьих, выдача заданий командам с определением четких временных сроков;

в-четвертых, необходим контроль над ходом работы в командах;

в-пятых, участие в работе команд в качестве коучера, который подталкивает студентов к активному поиску альтернатив решения поставленной задачи;

в-шестых, оценка результатов.

Таким образом, работа в команде позволяет студентам развивать навыки сотрудничества, межличностного общения (в частности, приобретаются навыки активного слушания, выработки общего мнения, умения разрешать конфликты), что часто бывает затруднительным при традиционном подходе к обучению.

Основой использования кейс-технологий в обучении является наличие реальной ситуации, в ходе анализа которой студентами приобретаются практические навыки. Применение моделирующих кейсов в преподавании менеджерским дисциплинам преследует следующие цели:

во-первых, на основании количественных и качественных параметров, представленных в ситуации, студенты обучаются диагностировать состояние организации;

во-вторых, на основе проведенного анализа студенты обучаются принимать управленческие решения и разрабатывать управленческие мероприятия, которые позволят перевести реальную организацию из одного состояния в другое (в соответствии с тематикой кейса).

в-третьих, выполнение кейсов в командах (малых группах), моделируя контексты профессионального труда, развивает навыки стратегического и тактического мышления, а также межличностных отношений.

Как комплексный метод обучения использование моделирующих кейсов возможно при соблюдении следующих требований [4, с. 5-6, 5, с. 120, 6]:

-кейс должен соответствовать уровню подготовки студентов, т.е. иметь под собой определенный теоретический базис;

-кейс должен иметь реальную основу, но при этом не должен быть «перегружен» технологическими тонкостями;

-кейс должен содержать информацию, достаточную для принятия решений и выработки соответствующих мероприятий. В том случае, если одной из целей кейса является развитие навыков поиска информации, преподавателем предъявляются требования к информационным источникам;

-кейс должен быть лаконичным, законченным, логичным, формулировки должны пониматься студентами четко, двусмысленное толкование недопустимо;

-кейс должен вызывать интерес у студентов, что достигается посредством избегания примитивности. Кейс должен содержать 5-7 ключевых моментов, которые необходимо выделить и прокомментировать, также содержать в тексте 2-3 связующие темы (в контексте изучаемой дисциплины);

-кейс сопровождается заданием, четкими инструкциями по работе, требует разбора и обсуждения ответов.

При использовании преподавателем в своей практической деятельности моделирующих кейсов (в зависимости от поставленных целей), он может выступать в качестве наставника, ментора, тренера или фасилитатора. Ключевым моментом при использовании данной формы обучения, является то, что кейсы, как правило, не имеют единственно верного решения. И задача преподавателя, в данном случае, помочь студентам выбрать оптимальный вариант решения кейса. Обязательным при этом является разбор всех вариантов предлагаемых студентами решений и оценка полученных результатов.

Таким образом, использование в педагогической практике моделирующих кейсов способствует формированию у студентов как профессиональных (в контексте изучаемых дисциплин), так и общекультурных компетенций.

Сущность дидактической игры как метода обучения заключается в том, что в условных ситуациях воссоздаются различные модели профессиональной деятельности, в результате чего происходит «трансформация знаний в умения и навыки, накопление опыта личности и ее развитие» [6].

Дидактические игры как метод обучения позволяют [2, с. 86]:

во-первых, формировать у студентов широкий спектр профессиональных компетенций, а также развивать профессионально значимые личностные качества (стрессоустойчивость, эмпатию, эмоциональный интеллект и пр.);

во-вторых, активизировать мышление и применять полученные знания в конкретной предметной области, тем самым трансформируя знания в умения и навыки;

в-третьих, мотивировать студентов на обучение.

В преподавании менеджерских дисциплин наиболее целесообразным является применение деловых и ролевых игр.

Деловая игра – это форма воссоздания предметного и социального содержания будущей профессиональной деятельности специалиста, моделирования таких систем отношений, которые характерны для этой деятельности как целого [7].

Ядром деловой игры является условная ситуация, которая воспроизводит профессиональную обстановку. Ключевыми моментами деловой игры является как анализ самой ситуации, так и принятие конкретного управленческого решения. Проведение деловой игры, как правило, предусматривает работу в командах, а это означает, что в ходе деловой игры между студентами будут распределены обязанности (роли). Взаимодействие студентов (участников игры) в рамках распределенных обязанностей предполагает в итоге выработку коллективного решения. Кроме того для проведения деловой игры характерна повышенная эмоциональность, которая должна контролироваться преподавателем.

Таким образом, деловые игры способствуют развитию не только сугубо профессиональных навыков, но и навыков межличностных отношений. Вырабатываются умения идти на компромисс, способы взаимодействия с коллегами, навыки распознавания эмоций и намерений других людей, что является немаловажным в достижении целей и решении практических задач.

При этом следует отметить, что для закрепления навыков, приобретенных в ходе деловой игры, обязательным является обсуждение итогов игры. Это необходимо с одной стороны для индивидуальной оценки каждого студента, а с другой – позволяет проанализировать процесс принятия решения, выявить факторы, влияющие на его принятие, их обоснованность и последствия.

В основе ролевых игр, как правило, лежат проблемы методов управления и взаимоотношений в коллективе [6] и, в отличие от деловых игр, они характеризуются не просто распределением, а разыгрыванием ролей между ее участниками.

Использование ролевых игр в педагогической практике сопровождается элементами театрализации, что предполагает анализ ситуации, ее обсуждение и принятие решения в лицах. Студенты, разыгрывая те или иные роли (руководителя, клиента, рядового работника и пр.), выступают от первого лица. В ходе деловой игры не только отрабатываются, действия, характерные для типичных производственных ситуаций, но и развиваются навыки публичного выступления, аргументации собственной позиции и, что немаловажно, формирования «нужных» стереотипов профессионального поведения. В данном случае очень важна роль преподавателя, который посредством порицания или одобрения, указывает на правильную реакцию студента на ту ли иную ситуацию.

Выводы. Преимущества рассмотренных выше методов обучения очевидны. Использование моделирующих кейсов, деловых и ролевых игр в сочетании с командной работой позволяет моделировать производственные отношения, где каждый участник группы может увидеть реакцию других участников на свое поведение. А это дает возможность студенту оценить качество своих взаимоотношений с другими людьми и, что не менее важно, возможность моделировать свое поведение. Имитируя реальное общение, групповая работа способствует взаимодействию студентов при решении проблемы, прививает навыки принятия решений, что способствует формированию различных профессиональных компетенций. Отметим также, что моделирующие кейсы, деловые и ролевые игры создают особую эмоциональную атмосферу, которая, во-первых, мотивирует студентов к творческому выполнению задания, повышает чувство ответственности и самостоятельность и, во-вторых, способствует более свободному общению с акцентом на сотрудничестве, что способствует формированию коллектива.

Литература:

1. Бачманова А.А. Тарасюк В.Д. Работа в командах как инновационная форма обучения студентов менеджерских специальностей (на примере летней бизнес-практики в Высшей школе бизнеса г. Буде университета Нурланда, Норвегия) // Ученые записки Таврического национального университета имени В.И. Вернадского. Серия: Экономика и управление. 2013. Т. 26 (65), № 2. С. 3-8.

2. Василенко В.Г. Игровые методы проведения учебных занятий в высшей школе // Вестник РМАТ. 2014. № 1(10). С. 84-93.

3. Глузман А.В. Инновационные технологии обучения в системе университетского педагогического образования // Проблемы и перспективы инновационного развития экономики: междунар. науч.-практ. конф., 2005: материалы конф.: электронный ресурс. Режим доступа URL: http://www.iee.org.ua/files/conf/conf_article39.pdf (дата обращения: 30.10.2018)

4. Гущин Ю.В. Интерактивные методы обучения в высшей школе // Психологический журнал. 2012. № 2. С. 1-18.
5. Кочеткова А.И. Введение в организационное поведение и организационное моделирование: учебное пособие. М.: Дело, 2007. 944 с.
6. Лаврентьев Г.В., Лаврентьева Н.Б., Неудахина Н.А. Инновационные обучающие технологии в профессиональной подготовке специалистов: электронный ресурс. Режим доступа URL: http://www2.asu.ru/cppkp/index.files/ucheb.files/innov/Part2/index.html (дата обращения: 30.10.2018)
7. Татмышевский К.В. Инновационные методы обучения: электронный ресурс. – Режим доступа URL: http://uu.vlsu.ru/files/Innovachionnie_MO (дата обращения: 30.10.2018)
8. Морозова Л.Ф. Моделирование учебно-воспитательного процесса профессиональной подготовки студентов экономических специальностей к управленческой деятельности // Сибирский педагогический журнал. 2009. № 9. С. 325-331.
9. Поважный С.Ф., Любчук О.К. Проблема подготовки студентов управленческих специальностей к предпринимательской деятельности в условиях инновационного образовательного учреждения // Вестник университета Туран. 2013. № 1 (57). С. 131-134.

Педагогика

УДК:373.1

доктор педагогических наук, профессор Тахохов Борис Александрович
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Чеченский государственный университет» (г. Грозный)

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА ПОВЫШЕНИЯ МОТИВАЦИИ ОБУЧЕНИЯ СОВРЕМЕННЫХ УЧАЩИХСЯ

Аннотация. Восполнению недостатка, связанного с недооценкой роли мотивации в повышении качества образовательного процесса в школе, посвящена данная статья. Сделана попытка, во-первых, обратить внимание на данную проблему и тем самым актуализировать ее, во-вторых, предложить методику (насколько позволяет формат статьи) совершенствования педагогической поддержки повышения мотивации учебной и культурно-нравственной деятельности учащихся в контексте использования современных технологий подготовки педагогов.

Ключевые слова: мотивация, педагогическая поддержка, познавательная активность, технологии обучения, педагогическая ситуация, Я-концепция, профессиональная компетентность.

Annotation. This article is devoted to filling the gap associated with the underestimation of the role of motivation in improving the quality of the educational process in school. An attempt is made, firstly, to pay attention to this problem and thus to update it, and secondly, to propose a methodology (as far as the format of the article allows) to improve pedagogical support for increasing the motivation of educational, cultural and moral activities of students in the context of the use of modern technologies of teacher training.

Keywords: motivation, pedagogical support, cognitive activity, technologies of training, pedagogical situation, I-concept, professional competence.

Введение. В современном образовании одной из актуальных проблем является недостаточная мотивация учащихся к систематической учебной деятельности и как следствие – низкий уровень их познавательной активности. Данное положение обусловлено несколькими факторами, главными из которых являются, во-первых, так называемый «клиповый» стиль мышления современной молодежи, во-вторых, личностное и профессиональное отчуждение, имеющее место, с одной стороны, между учащимися и педагогами (школой), с другой – между родителями и детьми. Стиль мышления современной молодежи под влиянием средств массовой информации, попмузыки и гаджетов характеризуется повышенной эмоциональностью, конкретностью, клиповостью, отсутствием логических связей; по сути, это – характеристика постмодерна, в котором мы живем, и молодежь быстрее, чем среднее и старшее поколения, приспособилась к этой парадигме и именно это противоречие является глобальным в характеристике общественного развития 21 века. Этот фактор, поставленный нами на первое место, в определенной степени определил второй, не менее значимый – отчуждение между поколениями. Противоречия между «отцами и детьми» были во все времена, но в современную эпоху они осложнены тем, что совпали по времени с изменением парадигмы общественного развития. В этих условиях школа как система, организованная по своему содержанию и форме для важнейшего общецивилизационного и культурного дела – обучение, воспитание и развитие подрастающих поколений, призвана стать связующим звеном между диссонирующими в настоящее время поколениями.

Целью работы является обоснование методики совершенствования педагогической поддержки повышения мотивации к учебной деятельности учащихся в контексте использования современных технологий подготовки педагогов. Задачи исследования связаны с раскрытием роли современного педагога в формировании мотивации учащихся к учебно-познавательной деятельности, определением эффективных форм и методов работы учителей в школе (использование открытых, конкурентных, игровых, диалоговых, сотворческих, театральных технологий обучения).

Изложение основного материала статьи. Современная школа призвана более активно мотивировать учащихся к учебно-познавательной деятельности, создавать необходимые условия для удовлетворения естественной любознательности, обеспечивать для всех возможность быть услышанными, развивать творческие способности, чувство уверенности в различных ситуациях, в том числе в случаях неопределенности. Это требует от педагогов пристального внимания к каждому ученику, учета его индивидуальных психологических, возрастных и ментальных особенностей, учебных способностей и возможностей, потребностей и интересов.

В подготовке учителя в последние годы наметились позитивные изменения, связанные в основном с технологиями обучения, за использование которых ратовали не только исследователи Р.М.Асадуллин и Е.Н.Григорьев[1], Г.А.Берулава [2], Б.А.Тахохов [3], но и официальные государственные органы, проверяющие деятельность образовательных организаций [4]. Однако технологизация образовательного

процесса и в школах, и в практике подготовки учителей не стала существенным учебно-познавательным мотиватором для обучающихся. Данное наблюдение отзывается во мнениях разных авторов, например, Л.В.Трубицына [5], З.К.Малиевой [6] и других, отмечающих недостаточный уровень познавательной мотивации обучающихся, их отчуждение от образовательного процесса.

В работе С.А.Амбаловой и М.И.Бекоевой [7,с.24] высказывается мнение, разделяемое нами, о том, что многие педагоги начальной школы недооценивают роль мотивации в обучении, возможности использования эмоционального фактора в учебно – познавательной деятельности. Такое положение во многом обусловлено издержками в подготовке учителя начальной школы и это, собственно, стало для нас стимулом для обращения к данной теме.

Современная школа призвана более активно мотивировать учащихся к учебно-познавательной деятельности, создавать необходимые условия для удовлетворения естественной любознательности, обеспечивать для всех возможность быть услышанными, развивать творческие способности, чувство уверенности в различных ситуациях, в том числе в случаях неопределенности. Это требует от педагогов пристального внимания к каждому ученику, учета его индивидуальных психологических, возрастных и ментальных особенностей, учебных способностей и возможностей, потребностей и интересов. Учитель всегда был центральной фигурой образовательного процесса, именно вокруг него строились все теории обучения и организованного воспитания, ему посвящены великие произведения искусства и исследования ученых, это о нем, о своем учителе сказал Пушкин: «Он создал нас, он воспитал наш пламень! Поставлен им краеугольный Камень, Им чистая лампада возжена...».

Пристальное внимание к личности ученика, формирование его познавательного интереса, анализ свойств, характеристик и состояний всех проявлений конкретного ребенка, проектирование, организация и воплощение современных методов и форм обучения и воспитания в практическую деятельность – все это входит в профессиональную компетентность учителя, основы которой закладываются в вузе. Известно высказывание К.Д.Ушинского о врожденном таланте педагога, однако при сильном желании, добавлял он, можно выработать в себе качества, необходимые учителю, но всегда должно быть одно важнейшее условие – быть гуманистом, любить детей. Именно это чувство помогает приобрести особое дарование, тонкий такт, способность сказать и сделать то, что в данный момент требуется. Несомненно, учительский талант (или педагогическая технология – кому как нравится) диктует умение овладеть учеником (по Достоевскому, «овладеть его совестью») и благодаря особому чутью и педагогической эмпатии, помогающим понять каждую данную ситуацию, уже не выпускать его из рук, что составляет альфу и омегу искусства обучения.

Деятельность учителя на каждом уроке должна быть направлена в первую очередь на стимулирование учеников к изучению данного конкретного предмета и текущей темы, для чего необходимы три действия: 1) показать место этой темы в системе других тем, связав ее с пройденным материалом и раскрыть ее значение для усвоения всего учебного предмета; 2) объяснить материал темы интересно, увлекательно, с использованием наиболее подходящих к данной теме педагогических технологий; 3) завершая урок, заинтриговать учеников следующими темами, продолжением текущего урока, поставить многоточие, et cetera.

Однако сложность педагогической профессии состоит в том числе и в многообразии детских характеров, их предпочтений, семейного положения, внешних влияний, имеющихся проблем и другими особенностями и подобрать ключ к каждому с учетом его индивидуальности в системе классно-урочной работы – для этого, безусловно, требуется в высшей степени педагогическое мастерство, знание психологии подростка, проницательность, умение наблюдать и мгновенно анализировать любую педагогическую ситуацию и принимать единственно правильное решение.

Найти подход к современным школьникам не просто, ибо они о многом имеют свои представления, а сотовые телефон и компьютеры дают им возможность проявлять свое «я», тем более что здесь они часто гораздо искуснее и сообразительнее, чем многие взрослые. Современное общество и его дети становятся все более свободными, что часто влечет за собой высвобождение и в человеке, и в обществе в целом не только лучших качеств, но и спорных, неоднозначных, сомнительных, снимающих с людей маску благопристойности и толерантности, обнажающих их не только телесно, но и ментально, нравственно. Именно эти качества создают в человеке личный опыт как проекция социальной характеристики, что желательно учитывать и в практике подготовки учителей и в работе с детьми в образовательной организации.

Процесс подготовки педагогов начальной школы к эффективной педагогической поддержке учащихся желательно построить на основе компетентностного и личностно – деятельностного подходов с их последующей экстраполяцией на школьную методику как важнейшего компонента образовательной среды школы: здесь осмысливается и реализуется ее содержание, формы, методы и средства, направленные на формирование позитивной Я-концепции младшего школьника. Ведущее место в данной методике занимают технологии, создающие у студентов потребность в рефлексии по поводу оптимальных путей повышения активности ученика, использования его позитивных индивидуальных способностей, интересов и возможностей. Реальность решения этих задач требует такого селективного подхода к подбору учебно-методического материала, соответствующего не только зоне актуального развития каждого ученика, но и рассчитанного на зону его ближайшего развития.

В педагогическую культуру учителя входит постоянный поиск наиболее эффективных форм и методов обучения и воспитания, создание таких педагогических ситуаций, в которых дети чувствуют себя раскованно, свободно, в разной степени проявляют свою сообразительность, находчивость, творчество, что делает их учебу интересным, более желательным, продуктивным, разнообразным, т.е. таким, где нет места рутинности, скуке, негативу к умственной деятельности и нравственному самосовершенствованию. При выборе форм стимулирования активности учеников желательно предпочтение отдавать занимательным технологиям, чтобы любое задание ученики выполняли не из-под палки, а с желанием и интересом. Некоторые педагоги используют открытые конкурентные технологии мотивации обучения и вообще выполнения любого предложенного задания. Практика работы разных учителей показывает высокую эффективность данной методики, но при этом важно, во-первых, предпочтение отдавать игровым технологиям, привносящим в образовательный процесс урока или любого мероприятия свободу, демократизм, творческое начало, во-вторых, не акцентировать внимание на проигравших, более того, создавать ситуации успеха для каждого ученика, имея в виду выбор разных путей выполнения предлагаемых заданий. В дискуссиях, дебатах, открытых обсуждениях педагог провоцирует учеников на откровенность,

выражение своего мнения, аргументацию разных точек зрения, но следует иметь в виду важность сочетания раскованности и такта, культуры выражения, грамотности, логичности и соблюдения норм речевого этикета: не перебивать выступающего, быть сдержанным в выражении своих эмоций, критиковать не автора высказывания, а идею, смыл сказанного [8]. Создание педагогических ситуаций, способствующих раскрытию личного мнения детьми, всегда сопряжено с определенным риском, так как нередко дети забывают, что они на уроке и могут вести себя не совсем адекватно, но педагогический такт и авторитет учителя, как правило позволяют совладать с ситуацией и урок не выходит из-под контроля учителя.. Важно при этом, чтобы педагог был предельно уважителен и внимателен к любому личностному проявлению каждого ученика, но неизменно предпочтение отдается идеям, наиболее адекватным научному содержанию темы. Предлагая каждому ученику высказаться, учитель подводит всех к пониманию правильного ответа, соответственно аргументируя его, при этом успешность каждого ученика отмечается педагогом и это придает им дополнительные силы, мотивирует на собственный поиск.

Эмоциональная составляющая образовательного процесса, различные формы повышения мотивации обучения, в том числе использование методов стимулирования для достижении определенного учебно – воспитательного результата входят в профессиональную компетентность педагога. Так, у будущих учителей начальной школы целесообразно формировать следующие компетенции: умение использовать эмоциональные механизмы каждой педагогической ситуации и урока в целом, стимулирование детей к демократическому, открытому образу мысли и действия, выработка у школьников систематического навыка соблюдения норм этикета в различных ситуациях, солидарность с учениками в проявлении ими своей субкультуры как фактора самоидентификации личности, развитие созидательной Я-концепции.

Образовательный процесс в школе – это психолого-педагогическое взаимодействие всех участников этого процесса, но главными действующими лицами этого ежедневного спектакля, разыгрывающегося в школе и конкретно в каждом классе, являются педагоги и ученики. Педагогическая позиция всегда двуедина: учитывать индивидуальные особенности каждого ученика, но одновременно уделять внимание всему классу, обучая всех одинаково хорошо и добросовестно, иметь в виду их разную стартовую подготовку, зону ближайшего развития каждого, неодинаковое восприятие и усвоение информации – все это в ходе совместной учебной и другой деятельности, речевого и невербального коммуницирования. Отношение учителя к своей работе, профессии, ученикам детерминировано его профессионально-педагогической культурой, в которой ведущее место занимает педагогическое мировоззрение, определяющее и поведение, и деятельность, и речевое общение, и отбор педагогических средств. В реальной образовательной ситуации учителю приходится принимать решение незамедлительно на основе проекции в сознании фрагмента протекающего образовательного процесса. Зафиксированная в сознании ситуация после соответствующей обработки проявляется на двух взаимосвязанных уровнях социальной перцепции – рациональном и эмоциональном, на первом уровне происходит восприятие мыслей и намерений учеников, на втором – сопереживание, эмпатия; именно «вчуствование», помогает педагогу понять ребенка, максимально содействовать его интеллектуальному и духовно-нравственному развитию.

Школа тесно связана с социумом, и учителя должны анализировать множество реальных или гипотетических влияний на учащихся и в воспитательных целях по мере своего понимания делать из окружающей информации некий отбор и вводить в этот контекст детей: акцентировать внимание на положительных примерах, например, достижениях в тех или иных областях человеческой деятельности – науке, искусстве, культуре, спорте, ратной службе, волонтерстве, связывая конкретные факты и имена с формированием у детей чувства патриотизма, личной самоценности, российской гражданской и этнической самоидентификации.

Наиболее успешными в учебе и в других видах деятельности бывают одаренные дети, значительная часть которых в наше время учится в общеобразовательной школе, где не всегда создаются соответствующие условия для развития таланта у того или иного школьника, заниматься с ними индивидуально по более сложной программе, консультировать их и т.д. Далеко не все педагоги психологически готовы работать с такими детьми, нередко принимают их за упрямцев или несдержанных, недостаточно воспитанных. Но природа одаренности такова, что стандартные подходы к таким детям не всегда оправдывают себя, так как, опережая в чем-то своих сверстников и чувствуя недостаточное внимание к себе, такие подростки могут закрыться, изолироваться от окружающих, быть подвержены нервно-психическому расстройству, часто ведущему к деформации личности. Обладающие тем или иным талантом люди всегда ищут что-то новое, необычное, оригинальное, не чураются усиленного умственного напряжения, но при этом могут быть чрезмерно эмоциональны, порой вспыльчивы, несдержанны, прямолинейны, честолюбивы, самостоятельны в своем мнении. Не случайно одаренные дети решением Всемирной организации здравоохранения зачислены в «группу риска» наряду с несовершеннолетними правонарушителями, детьми с умственными проблемами и выходцами из семей алкоголиков. Студенты – будущие педагоги должны быть готовы к моральной поддержке таких детей, организации с ними специальной работы, к созданию ситуаций, в которой они проявляют свои способности и добиваются определенных успехов.

Педагогам важно иметь представление о методах самоорганизации и саморегуляции, о разных когнитивных стилях в зависимости от индивидуальных мыслительных процессов, об эмоциональной разгрузке как профилактике утомления от повышенных учебных заданий. Дети, имеющие тот или иной талант, как правило, труднее входят в социум, так как им как бы тесны царящие там правила, но в любом случае несмотря на их некоторую неадекватность Я-концепции учителя и родители должны помочь им в социальной адаптации через систему педагогических воздействий, прежде всего, поддержкой и стимулированием их познавательной результативности.

Педагогическая поддержка необходима и детям с физическими и когнитивными проблемами, повышенной утомляемостью, тревожностью, пассивным не только на уроках, но и во внеклассных мероприятиях: замечать их малейшую активность, не забывать похвалить вовремя, всячески давать им знать, что их положительная динамика видна и все зависит от них самих. В психотерапевтическом сопровождении по сути нуждаются все современные дети, но в большей степени – выпадающие из общего ряда по той или иной причине – физической, психологической или социальной. В этом отношении учебные мотивы выступают как необходимый фактор адаптации детей к условиям окружающей среды, формой психолого-педагогической поддержки. Справиться с социализацией указанной группы подростков учителю помогают его инклюзивная компетенция, навыки и умения работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья.

Основы этой компетенции закладываются в вузе в процессе изучения таких дисциплин, как «Психолого-педагогическая поддержка детей с ОВЗ», «Технологии работы с детьми «группы риска», «Профилактика педагогической запущенности «трудных подростков».

В современной социальной реальности мотивация к успеху, успешности в любой общественно одобряемой деятельности расценивается как желаемый результат, поэтому целесообразно задачи достижения успеха учеников связывать с формированием их ценностей, среди которых: а) ценности, признаваемые в качестве таковых во многих странах (законопослушность, уважение к истории своей фамилии, этносу, стране, любовь к родителям, близким, уважение к труду, выполняемой деятельности, сотрудникам фирмы или организации и др.), б) ценности, связанные с историей и современным состоянием своей родины; в) ценности семьи; г) ценности своего этноса и др. Формируются и развиваются ценности школьников постоянно, исподволь в разнообразной классной и внеклассной деятельности, и эффективность этого процесса связана с интересом и вниманием педагогов к субкультуре подрастающего поколения, манифестирующей пристрастия, ценностные ориентации, вкусы и стереотипы учащихся школ. Отделять позитивное от негативного, зерна от плевел в этой субкультуре подросткам помогают родители и весь педагогический процесс образовательной организации, но систематически стимулируют к культурно-нравственному восхождению личности именно те учителя, которые ежедневно общаются с детьми и постоянно «подкладывают дрова в огонь» их развития и саморазвития, замечая и одобряя любой успех на этом пути. Успехи ученика в интеллектуальной, образовательной, другой одобряемой деятельности (спортивной, культурной) «работают» на формирование его позитивной Я-концепции, являющейся определенным целостным образом собственного «я», психологической установкой по отношению к самому себе. Я-концепция – это обобщенная самооценка, состоящая из реального (настоящего), будущего (идеального), динамического и фантастического (воображаемого) образа «я», совокупность которых дает полное представление о текущем состоянии личности подростка в собственном представлении и его движении к «я»-будущему (возможно, к «я»-идеальному) при психолого-педагогическом сопровождении, что следует признать одной из важных профессиональных задач учителя.

Выводы. Таким образом, понимание мотивации как основного механизма повышения интереса учащихся к учебно-познавательной деятельности стимулирует педагогов к поиску форм и методов, разнообразие и уместность которых в совокупности дает необходимую эффективность всего образовательного процесса. Психолого-педагогический арсенал каждого учителя – это уникальная кладезь методических находок, пополнение которых происходит постоянно в процессе неустанного поиска, селекции, систематической практической и интеллектуальной работы.

Литература:

1. Асадуллин Р.М., Григорьев Е.Н. Антропологический синтезметодологических оснований исследования педагогической деятельности // Педагогика. 2015. № 1. С. 3-13.

2. Берулава Г.А.Методологические основы развития личности в системе высшего образования // Вестник практической психологии образования. 2009. № 4 (21). С. 27-35.

3. Тахохов Б.А. Подготовка будущих педагогов к формированию универсальных компетенций учащихся // Вестник СОГУ. 2017. № 4. С. 112-117.

4. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» - ФЗ № 273 от 29.12.2012. М.: Педагогика, 2012.

5. Трубицын Л.В. Профилактика нарушений социализации детей и подростков // Педагогика. 2014. № 3. С. 62–69 6. Малиева З.К. Сущность, структура и содержание морального отчуждения студентов // Вектор науки. 2013. № 3(14). С. 162-164

7. Амбалова С.А., Бекоева М.И. Использование кейс-технологий в образовательном процессе вуза // Азимут научных исследования: педагогика и психология. 2016. Т.5. № 2 (15). С. 22-26.

8. Джиоева О.Ф. Психологические условия оптимизации педагогического общения // Вестник СОГУ. 2017. № 1. С. 83-85.

Педагогика

УДК 37.018.1

кандидат педагогических наук Тращенкова Светлана Александровна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого» (г. Великий Новгород)

ОБЩЕСТВЕННО-ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ЭКСПЕРТИЗА РАЗВИТИЯ СЕМЕЙНО-РОДОВЫХ ДЕТСКО-ВЗРОСЛЫХ СООБЩЕСТВ

Аннотация. В статье рассматривается особенности проведения общественно-профессиональной экспертизы как особого вида экспертной деятельности. Выделяются ее особенности, этапы и задачи. Описываются основные инструменты проведения общественно-профессиональной экспертизы. Автор раскрывает сущность понятия семейно-родовые детско-взрослые сообщества, рассматривая общественно-профессиональную экспертизу как одну из форм развития семейно-родовых детско-взрослых сообществ.

Ключевые слова: экспертиза, экспертная деятельность, общественно-профессиональная экспертиза, семейно-родовые детско-взрослые сообщества.

Annotation. The article deals with the peculiarities of social and professional expertise as a special type of expert activity. Its features, stages and tasks are distinguished. The basic tools of social and professional expertise are described. The author reveals the essence of the concept of family-ancestral child-adult communities, considering social and professional expertise as one of the forms of development of family-ancestral child-adult communities.

Keywords: expertise, expert activities, social-professional expertise, family-generic child-adult community.

Введение. В развитых странах экспертиза становится неотъемлемой частью многих исследований, в том числе социально-педагогических. Это, на наш взгляд, связано с невозможностью автоматизации и алгоритмизации измерений в области человеческих отношений, увеличением зон неопределенности и неоднозначности. Экспертиза рассматривается как особый вид исследовательской деятельности, как способ

изучения действительности, который позволяет понять то, что нельзя просто измерить или вычислить. Экспертиза применяется в сочетании с другими способами познания, но имеет ряд отличий. Экспертизу нет смысла применять там, где можно измерить другим способом: вычислить, измерить, применить правило и т.д.

Формулировка цели статьи. Определение процедуры общественно-профессиональной экспертизы как объективного независимого инструмента развития семейно-родовых детско-взрослых сообществ.

Изложение основного материала статьи. Экспертиза менее технологична, менее ориентирована на нормы и стандарты. Важной особенностью экспертизы является то, что она позволяет в конкретной ситуации увидеть новые аспекты, т.е. экспертиза - это творческий поиск нового. Определяющая роль в ней отводится поиску самих методов и процедур исследования и, чаще всего, невозможностью механически использовать готовые. В основе экспертизы – личностное знание самого эксперта, его субъективное мнение, которое ценится, часто больше объективных данных. Важно учитывать субъективность экспертной оценки. Еще одна особенность экспертизы в том, что она проводится с обязательным привлечением «людей со стороны», которые не зависят от заказчика и находятся вне экспертируемой ситуации.

Как вид научного исследования экспертиза отличается своими задачами. Научное исследование ориентированно на получение нового знания, экспертиза же - на прояснение реальной ситуации. Несмотря на то, что оценка в экспертизе присутствует и очень важна, акцент делается на ценности и смыслы. Экспертные процедуры, в отличии от эксперимента, стремятся минимизировать вмешательство в процесс. Экспертизу, как деятельность, характеризуют такие функции как:

-гуманистическая, которая связана с раскрытием роли личности педагога, выявлением и обосновании его уникального опыта, (Р.М.Шерайзина, А.Е.Марон и др.) [6];

-социальная, которая предполагает выявление значимости инновационного опыта для педагогического сообщества, расширение профессионального статуса педагога, расширение сферы профессионального общения (М.В.Александрова, Р.М. Шерайзина и др.) [1];

-прогностическая - выделение наиболее предпочтительных вариантов организации учебно-воспитательного процесса, определения возможности внедрения инноваций в образовательное пространство школы, города, региона (В.С.Черепанов) [8];

-обучающая, предполагающая приобщение педагогов к исследовательской деятельности и формирование у них профессионально-значимых умений самодиагностики, самоанализа, рефлексии, концептуализации в процессе экспертного анализа (Т.А.Каплунович, Е.А.Федорова, Л.А.Филиппова) [5]. Указанные функции значимы и с позиции педагога, чья деятельность подвергается экспертизе, и с позиции управленческих структур, осуществляющих контроль.

Экспертиза является самостоятельным видом деятельности, т.к. имеет свой объект и предмет. Объектом экспертизы выступает сама педагогическая деятельность, то предметом – различные аспекты деятельности педагога, творческое самовыражение педагога. Как предмет экспертизы ряд ученых выделяют рефлексивную самоорганизацию педагога (О.С.Анисимов, Ю.В. Громыко, Г.П.Щедровицкий и др.)[1; 4; 9].

Организация экспертизы как особой деятельности можно рассмотреть с двух позиций. Первый рассматривает экспертизу как метод экспертных оценок. В этом случае перед экспертами стоит задача комплексной количественной оценки качества изучаемых объектов, а сам эксперт должен представить количественную информацию.

Мы придерживаемся другого подхода, для которого приоритетным является качественная оценка. Перед экспертами, в этом случае, стоит такая задача, как построение концепции уникального опыта образовательной деятельности, выявление ее инновации и возможности интеграции в образовательную систему (О.С.Анисимов, Т.А.Каплунович и др.). В этом случае экспертиза предстает как мыследеятельность. Это следует, как указывалось выше, из утверждения, что экспертиза это особый вид исследовательской деятельности и требует специальной организации мышления. При таком подходе предметом экспертизы становится продуктивная деятельность и ее способы.

Технология организации экспертизы при таком подходе предполагает:

- выбор экспертной группой критериев оценки уровня развития семейно-родовых детско-взрослых сообществ, их структурное оформление;
- вычленение и фиксация результатов деятельности, способов и средств организации процесса в их объективных проявлениях;
- выделение наиболее значимых элементов деятельности, их обобщение и структурирование, уточнения и коррекция деятельности;
- соотнесение обобщенного описания с реальной деятельностью, определение «точек роста» (самовыражения) субъектов семейно-родовых детско-взрослых сообществ;
- рефлексивная оценка деятельности, обоснование и внесение изменений в структуру деятельности семейно-родовых детско-взрослых сообществ с точки зрения их развития;
- определение прогноза развития семейно-родовых детско-взрослых сообществ, совершенствования и уточнения инновационного направления их деятельности;
- проектирование характера включения творческого самовыражения субъектов семейно-родовых детско-взрослых сообществ в целостную систему.

Во всех этапах присутствуют такие важные процессы как диагностика и анализ. Для нас очень важно выделить роль диагностики и анализа, так именно диагностика «представляет и оформляет» материал для проведения экспертизы, а анализ позволяет сравнивать результаты с другими процедурами и определять уровень развития субъектов семейно-родовых детско-взрослых сообществ.

Потребность в экспертизе возникает при неудовлетворенности существующими нормами деятельности и возникновении нового опыта. В нашем случае это могут быть показатели развития ребенка, личностные отношения и их развитие, семейные отношения, принятие семейных традиций, ценностей и другое [3; 7]. Отсутствие норм, позволяющих однозначно квалифицировать имеющийся опыт, требует особого механизма оценки – экспертной оценки.

Основной целью экспертизы комплекса педагогических мер по развитию семейно-родовых детско-взрослых сообществ является обоснование личностно-развивающего показателя развития семейно-родовых детско-взрослых сообществ – ценностно-смысловое, семейно-родовое единство всех членов семейно-родовых детско-взрослых сообществ.

Под семейно-родовым детско-взрослым сообществом мы будем понимать объединение семейного рода (детей, родителей, бабушек, дедушек, прабабушек, прадедушек и т.д.), а также педагогов, психологов на основе их общей ценностно-смысловой личностной направленности, принятия и постоянной рефлексии семейных традиций и тенденции развития семейного рода; постоянно развивающейся и развивающей каждого участника объединения. При этом для нас важно, что семейно-родовые детско-взрослые сообщества – это пространство, где взрослые и дети учатся друг у друга.

В данном контексте, рассматривая экспертизу, как развивающую процедуру, основным ее видом становится общественно-профессиональная экспертиза. Общественно-профессиональная экспертиза традиционно рассматривается как привлечение представителей общественных групп (организаций) для проведения независимой оценки социально-значимых объектов. Как особенности общественно-профессиональной экспертизы можно выделить, во-первых, наличие общественно-профессионального сообщества, заинтересованного в развитии экспертируемого объекта, определение и обоснование не только сильных и слабых сторон объекта, но и направлений его развития. Общественно-профессиональная экспертиза характеризуется самоорганизацией и добровольностью.

Общественно-профессиональное сообщество это группа людей, заинтересованных в улучшении деятельности семейно-родовых детско-взрослых сообществ и имеющих право, в силу профессионализма, на его экспертную оценку. Такое сообщество может включать родителей, педагогов, руководителей разного уровня, представителей общественности и др.

Общественно-профессиональная экспертиза решает множество задач. Для нашего исследования наиболее значимыми являются: повышение качества работы семейно-родовых детско-взрослых сообществ и усиления влияния на образовательную систему; информирование всех заинтересованных сторон, государственных органов о деятельности семейно-родовых детско-взрослых сообществ.

Проведение общественно-профессиональной экспертизы осуществляется в несколько этапов: подготовительный (определение объекта, экспертов, форм проведения, подготовка технического задания), основной (проведение процедуры экспертизы - сбор информации),заключительный (оформление выводов и рекомендаций, описание путей развития объекта экспертизы). Выбор инструментария для проведения общественно-профессиональной экспертизы направлен на получение комплексной оценки объекта экспертизы различными группами профессиональных и общественных экспертов. Это может быть анализ документации, анкетирование и интервьюирование, различные формы коллективной оценки, методы сценариев и прогнозов.

Выводы. Общественно-профессиональная экспертиза становится объективным независимым инструментом развития семейно-родовых детско-взрослых сообществ.

Литература:

1. Александрова М.В., Шерайзина Р.М. Возможности карьерного роста учителя // Народное образование. - 2006. - №8. - С. 90-98.

2. Анисимов О.С. Методология: сущность и события. – М., 2007. – 502 с. – (Энциклопедия управленческих знаний).

3. Везетиу Е.В., Пикалова К.С. Сущность понятия "трудовое воспитание" детей дошкольного возраста // Проблемы современного педагогического образования. 2015. № 46-2. С. 45-50.

4. Громыко Ю.В. Мыследеятельность. Введение в теорию мышления и деятельности. Курс лекций. В 3-х книгах. М.: Пушкинский институт, 2005. - 384 с.

5. Каплунович Т.А., Гусев А. Г, Федорова Е. А., Филиппова Л. А. Моделирование и экспертиза педагогического опыта. Комитет образования Администрации Новгор. обл., РЦРО, 2002, 152 с.

6. Марон А.Е., Шерайзина Р.М.Педагогический анализ и экспертиза инновационной деятельности учителя. (В помощь руководителям городских и сельских образовательных учреждений). / учебное пособие. Великий Новгород, 1994. 58 с.

7. Смоляк К.В., Везетиу Е.В. Национальное воспитание младших школьников // Проблемы современного педагогического образования. 2017. № 54-1. С. 223-227.

8. Черепанов В.С., Шихов Ю. А. Квалиметрический мониторинг качества образования: концептуально-программный подход / /Образование и наука №4. 2008

9. Щедровицкий. Г.П. Оргуправленческое мышление: идеология, методология, технология. Курс лекций 3-е издание, исправленное и дополненное. Издательство Студии Артемия Лебедева.Москва. 2014

Педагогика

УДК 378.1

старший преподаватель кафедры иностранных языков Хажгалиева Гульнар Хабдолкакимовна
Западно-Казахстанский аграрно-технический университет имени Жангир хана (г.Уральск)

ОРГАНИЗАЦИЯ ПОЛИЛИНГВАЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА ВУЗА

Аннотация. В статье актуализирована проблема организации полилингвального образовательного пространства вуза с точки зрения глобализационных процессов в образовании. Доказано, что полилингвальное образовательное пространство в совокупности обоснованных в исследовании структурных составляющих (информационно-содержательной, деятельностно-событийной, ценностно-ориентационной, коммуникативно-нормативной) обладает прагматическим потенциалом развития личности студента, а также подготовки будущего специалиста к функционированию в открытом информационном обществе.

Ключевые слова: полилингвальное образовательное пространство, вуз, студенты, полилингвальный подход, полилингвальность, полиязыковая личность.

Annotation. In article the problem of an oraginzation of polilingvalny educational space of higher education institution in terms of globalization processes in education is updated. It is proved that the polilingvalny educational space in total of the structural components proved in a research (information and substantial, activity and event, valuable and orientation, kommunikativno-standard) has the pragmatical potential of personal development of the student and also training of future expert for functioning in open information society.

Keywords: polilingvalny educational space, higher education institution, students, polilingvalny approach, polilingvalnost, poliyazykavy personality.

Введение. В современном обществе роль полиязычия как материального выражения мысли, средства коммуникации, консолидирующего фактора современной цивилизации достаточно высока, поскольку мировая тенденция глобализации обусловливает интеграцию культур в экономике, обществе и политике, и конечно в образовании. Глобализационные процессы в образовании (кризис идентичности; проблема мультикультурализма, ускорение темпа усвоения нового знания, изменение языковых традиций; формированием мирового образовательного пространства) обеспечивают магистральное направление организации полилингвального образовательного пространства в вузе, которое способствует реализации целенаправленного процесса приобщения студентов к мировой культуре посредством изучения нескольких языков и осознания принадлежности к планетарному культурному сообществу, развития умений межкультурного и межъязыкового продуктивного взаимодействия с иноязычными носителями культур, усвоения культурно-исторического и социального опыта различных стран и народов, формирования толерантного сознания.

Вышеизложенное актуализируется в Стратегии инновационного развития Российской Федерации на период до 2020 года, отмечающей значимость владения иностранными языками как коммуникационными инструментами эффективного участия в процессах глобализации, предполагающее способность к свободному бытовому, деловому и профессиональному общению на иностранном языке. В Концепции поликультурного образования в России, в которой акцентируется внимание на расширение масштабов межкультурного взаимодействия в современном мире, развитие поликультурных составляющих системы образования, повышение требований к овладению обучающимися мировым культурным наследием и иностранными языками для гармоничного самоопределения личности в этнокультурном, российском, гражданском и общецивилизационном измерениях.

Принципы полилингвальной образовательной политики находят свое отражение в Конституции в контексте понятия «многонациональный народ», а также в Национальной доктрине образования в Российской федерации до 2025 года, регламентирующей обновление содержания образования и воспитания в соответствии со структурой российской идентичности, целями трансляции этнокультурного наследия и национальных культур народов России в широком общероссийском и мировом культурно-цивилизационном контексте. Кроме того, в Федеральном законе «Об образовании в РФ» дается характеристика единого поликультурного образовательного пространства Российской Федерации, в котором должны гармонично сочетаться интересы личности с общественными и государственными интересами.

В системе вузовской подготовки несколько десятилетий происходит активная организация полилингвального образовательного пространства (А.Л. Арефьев, М.А. Воронина, А.И. Куропятник, В.Н. Ярская) [8]. В основе концепции организации полилингвального образовательного пространства вуза лежит идея о качественном освоении родного и русского языка, а также функциональное овладение иностранными языками. При этом организация полилингвального образовательного пространства рассматривается как идеология государственной образовательной политики, направленная на совершенствование общей и языковой культуры студента вуза как основы для эффективного межличностного и межкультурного диалога в контексте взаимообмена достижениями культуры, нравственными и духовными ценностями, определяющая ориентир реализации непрерывного образования на протяжении всей жизни, повышения конкурентоспособности выпускника вуза на мировом рынке профессиональных и трудовых услуг.

Формулировка цели статьи: обосновать теоретико-прикладные аспекты организации полилингвального образовательного пространства в вузе.

Изложение основного материала статьи. Сегодня в вузах все чаще реализуется полилингвальный подход в организации обучения студентов с целью формирования их научной картины мира посредством освоения системы полилингвальных ценностей: толерантность, межъязыковая и межкультурная коммуникация, сотрудничество, стремление к познанию диалога культур. Данный подход активно обеспечивает освоение опыта международных коммуникаций, являющихся одним из значимых показателей деятельности современного вуза в условиях глобализации образовательного пространства. На первый план при организации полилингвального образовательного пространства вуза выходит направленность личности студента на постижение личности другой национальности, идентификацию ценностей своей культуры и культуры других народов с учетом специфики языков как отражения системы культурных ценностей, расширения масштабов межкультурного и межъязыкового взаимодействия.

Источниками полилингвального образовательного пространства по мнению Юнеско выступают национальное равенство и культурный плюрализм. В этой связи полилингвальная основа образовательного пространства вуза требует определенного содержания: соответствующие полилингвальные образовательные программы, гармоничное сочетание общечеловеческих и общероссийских культурологических и специальных знаний, включение в образовательный процесс этнокультурного компонента. Гуманитарные истоки данного понимания нашли отражение в научно-педагогическом сообществе в исследованиях Е.В. Бондаревской, М.Н. Кузьминой, Л.Л. Супруновой, определяющих значимость сочетания общекультурного развития личности обучающегося со всемирными, национальными и региональными традициями [2]. Таким образом, смыслом полилингвального образовательного пространства становится определение смысла жизни в глобальном масштабе. Идеология данного пространства в вузе особо значима в аспекте выстраивания пути академической и профессиональной мобильности студентов вузов, объединения будущих специалистов международного уровня, реализации потенциала высшего образования для преодоления этнонациональной напряженности и социальных конфликтов. Несмотря на понимание актуальности организации полилингвального образовательного пространства, открытым остается вопрос о способах его организации в вузе. Для обоснования теоретико-прикладных основ организации полилингвального образовательного пространства необходимо определить содержание данного понятия, выявить его специфику в вузовской образовательной практике и предложить соответствующие способы организации.

Первое. Впервые об образовательном пространстве как педагогическом феномене упоминается в работе И.Д. Фрумина и Б.Д. Эльконина, где пространство представлено как область развития личности ребенка [7].

Близкое к полилингвальному образовательному пространству понятие мирового образовательного пространства было обосновано Б.Л. Вульфсоном как совокупность образовательных и воспитательных организаций, находящихся во взаимодействии в условиях интенсивной интернационализации и глобализации различных сфер общественной жизни [3]. Актуальным для нашего времени является определение образовательного пространства А.М. Новикова как совокупности субъектов и объектов, участвующих в образовательных процессах [5]. Исследователь утверждает, что участие субъекта и объекта может быть прямым и косвенным, но всегда заинтересованным и виляющим на результат.

Полилингвальность как тенденция 21 века означает, прежде всего, престиж знания языков. Грамотное сочетание традиций национальной и мировых образовательных систем – сложная задача, которая стоит перед современным вузом, готовящим специалиста нового времени, отвечающего требованиям не только российского, но и международного профессионального сообщества [1]. Через познание ценностей мировой культуры средствами языка (родного и иностранных), происходит постижение мира специальных знаний, в том числе профессиональных. Интериоризация профессиональных ценностей и смыслов в языковой картине мира – это основная цель полилингвального образовательного пространства. Среди дополнительных целей можно выделить: этнокультурное и гражданское самоопределение посредством национальных традиций и мировой культуры; гражданская идентичность в условиях динамичного социально-культурного многообразия страны; комплементарное сотрудничество и диалог культур в едином образовательном пространстве; развитие мирового самосознания; подготовка образовательного и профессионального потенциала России, представители которого готовы к жизни в современной цивилизации – открытом поликультурном и полилингвальном мире.

Таким образом, полилингвальное образовательное пространство – это пространственный конструкт развития языковой личности (владение несколькими языками), интеллектуальной личности (способность решать задачи в поликультурном обществе), толерантной личности (открытость для культуры своего и других народов), а также личности, готовой к непрерывному саморазвитию в условиях международного взаимодействия.

Второе. В аспекте вузовского образования существует некоторые специфические особенности полилингвального образовательного пространства, которые заключаются в конкретных результатах, отличающихся от результатов подготовки будущего специалиста в условиях обычного образовательного пространства [4]. Помимо гармонически развитой личности будущего специалиста у студента, обучающегося в условиях полилингвального образовательного пространства формируется ряд характеристик, присущих только полиязыковой личности: высокий уровень языковых, лингвострановедческих, культуроведческих знаний; когнитивная способность – свободное использование языков в различных жизненных ситуациях, отражающих национально-культурную специфику каждого этноса; ценностное отношение к изучаемым языкам и культурам; особенности речевого этикета в рамках миропонимания иноязычных носителей культур.

В полилингвальном образовательном пространства вуза специфика подготовки студента исходит из четырех сфер: реализация концепции полилингвальной компетентностной подготовки специалиста с учетом потребностей общества (социальный заказ); определение путей интеграции обучающегося в мировое образовательное пространства и вхождение в полилингвальное межкультурное сообщество (академическая мобильность, международный обмен); применение коммуникативных технологий как универсальных инструментов деятельности преподавателя в условиях полилингвального образования; обновление содержания вузовского образования системой ценностей культур, знаниями о других культурах, межкультурными коммуникациями, культурно-историческим компонентом целостной единой картины мира жизни людей.

На основе анализа литературы по проблеме исследования и разделяя идеи Г.Н. Серикова, мы рассматриваем полилингвальное образовательное пространство вуза как совокупность структурных составляющих (координат):

- информационно-содержательной составляющей (насыщенность и обогащение образовательного процесса языковыми, лингвострановедческими, культуроведческими знаниями для расширения собственного тезауруса и оптимальной интеграции в чужой, раздвижения границ своего мировосприятия и мироощущения, овладения языковым кодом различных культур, инкорпорированным в содержание образования, выступающими средством общения и регулятивом личностной, социальной и профессиональной успешности);
- деятельностно-событийной составляющей (наполнение «образовательной жизнедеятельности» разнообразными и полифоничными смыслами со-бытия, помогающими субъектам образования совместно приобщиться к культурному наследию носителей языка и культурному процессу в целом для становления их этнокультурной и социокультурной идентификации, формирования толерантного сознания, воспитания позитивного отношения к языковым и культурным различиям);
- ценностно-ориентационной составляющей (приобщение к ценностям общецивилизационного характера: жизнь, наука, знания, просвещение, культурное наследие; ценностям национального характера - патриотизм, язык, история державы, культура страны, гражданское сознание; ценностям личностно-ориентированного характера - человек, идеал, саморазвитие, самовыражение, самоопределение, интеркультурная коммуникация, полиязыковая личность, обусловливающим качественные изменения в отношении личности к поликультурному, полиязыковому миру, другим народам и собственному Я);
- коммуникативно-нормативной составляющей (переориентация целей образования на полилоговые способы общения, которые основаны на уважении многообразия культур, традиций, языков разных народов, с учетом принципов поликультурности и языкового плюрализма для формирования целостной картины мира, ценностного самоопределения, становления «Я -Мир», «Он - Мир», «Она - Мир», «Мы - Мир», «Они – Мир»).

Базовыми идеями в рамках организации полилингвального образовательном пространства вуза при этом выступают: стимулирование и мотивация использования родного и неродных языков в соответствии с потребностями обучающихся; формирование умений межкультурного общения; стратегия познания через язык особенностей родной и неродных культур, а также особенностей их взаимодействия; выход за пределы родной культуры, приобретение качеств медиатора культур без утраты собственной национально-культурной идентичности; опора на лингвострановедческие, культуроведческие знания обучающихся; ориентацию содержания обучения на социокультурную ситуацию страны, региона, языки которых изучаются.

Таким образом, подготовка студента в полилингвальном образовательном пространстве способствует культурной идентичности и самоидентификации будущего специалиста в иной культуре (языке, ценностях, нормах), достижению профессионального и личностного успеха в поликультурном сообществе, установлению понимания особенностей взаимодействия с представителями культуры на основе толерантности.

Третье. Для успешной организации полилингвального образовательного пространства вуза необходимо использовать многообразие технологий, обеспечивающих присвоение личностью ценностных смыслов саморазвития и самосовершенствования, предполагающих изменение характера изучения языков для действенного осуществления подготовки полиязыковой личности.

Так, например, технология CLIL (Contentand Language Integrated Learning) – это одна из самых распространённых педагогических технологий, направленных на изучение предмета посредством иностранного языка, а также иностранного языка через предмет. Данная технология была описана Дэвидом Маршем (Финляндия) и переведена на русский как предметно-языковое интегрированное обучение. Для реализации технологии CLIL необходимо сформировать полилингвальные группы (целенаправленно выбрать аудиторию, которая подходит для изучения нескольких языков), а также придерживаться компонентов технологии (рис. 1).

Применение технологии CLIL требует учета нескольких правил: выбор темы по интересу студента, подбор лексического материала по уровню владения языка группы, выбор соответствующих грамматических структур, обязательное использование текста, составление яркого графического органайзера. Последнее правило является средством активизации познавательной деятельности студентов, поскольку графический органайзер – это инструментарий письменной коммуникации, способствующий репрезентации знаний и компетенций. Дидактические основы графического органайзера позволяют отметить его функции в организации полилингвального образовательного пространства: иллюстративная, коммуникативная, когнитивная. Графические органайзеры могут применяться в различных формах: последовательные (например, шкалирование), графические сравнения (например, диаграммы), иерархические (например, пирамиды), концептуальные (например, концепт карты).

Рисунок 1. Конструктор технологии CLIL

Фрагменты технологии CLIL могут быть использованы на любом предмете, например, способ «5 MinuteInterviewActivity» (пятиминутное интервью) предполагает записать на стикерах вопросы на иностранном языке, которые хотели бы задать преподавателю или другому студенту. Еще один способ - «ABC dictation» (диктант) предполагает записывать ответы на вопросы, которые задает преподаватель, например, «С чем у вас ассоциируется данная картинка?». Кроме того, интересным для проведения занятий является «Question Loop» или «Петля вопросов», при которой студенты отвечают на вопросы по одной теме на одной стороне листа, а на другой стороне – на другой вопрос. Похожий на этот способ - «True – False Dictation» или «Правда или ложь», при этом правда пишется на родном языке, а ложь на иностранном.

Технология «ЯЛИК» - это еще один инструмент путешествия по морю культуры, изучения традиций и речевой культуры других национальностей. Суть технологии заключается в расшифровке каждой буквы аббревиатуры названия технологии: Я – язык, Л – логика, И – игра, К – культура. Технология направлена на развитие индивидуальности личности средствами языка. Реализация технологии «ЯЛИК» происходит по трем этапам: диагностический этап (исходный уровень образования студентов в полилингвальном образовательном пространстве), проектировочный этап (игровые методы с включением культурологической и полиязычной составляющей), организационно-творческий этап (взаимодействие в полилингвальном образовательном пространстве через концепты «хочу» - «узнаю» - «делаю» - «оцениваю и творю»).

Необходимо отметить, что педагогический инструментарий деятельности преподавателя разнообразен, поскольку на сегодняшний день в практике сформирован широкий круг педагогических технологий,

потенциал которых позволяет оптимально организовывать полилингвальное образовательное пространство вуза в рамках подготовки будущих специалистов.

Выводы. Таким образом, необходимо констатировать, что организация полилингвального образовательного пространства – одна из основных целей развития современной системы высшего образования. Тенденция изучения родного и иностранных языков усиливается ежегодно, а межкультурное взаимодействие становится все более актуально в условиях открытого информационного общества. Будущим специалистам крайне важно уметь выстраивать коммуникации на родном и иностранном языках, понимать ценности и нормы других культур, знать и чтить традиции и культуру своего государства.

Полилингвальное образовательное пространство вуза рассматривается нами как сложный и многоуровневый пространственный конструкт в совокупности структурных составляющих (информационно-содержательной, деятельностно-событийной, ценностно-ориентационной, коммуникативно-нормативной), отражающий межкультурный и межъязыковой характер взаимодействия субъектов образовательного процесса в ценностном измерении, наполненного ценностными смыслами, способствующими восхождению обучающихся к общецивилизационным, национальным и личностно-ориентированным ценностям с целью самоопределения, самоидентификации и самореализации в жизни, познании, труде и общении.

Литература:

1. Алефиренко Н. Ф. Лингвокультурология: ценностно-смысловое пространство языка. М.: Флинта: Наука, 2016. 288 с.
2. Бахтикиреева У. М., Ташенов С. Б. Проблемы и перспективы били полилингвального образования в рамках постсоветской макросистемы. [Электронный ресурс]. Режим доступа: www.ict.edu.ru/ ft/003609/chapter5.pdf .
3. Вульфсон Б. Л. Образовательное пространство на рубеже веков. М.: Изд-во Московского психолого-социального института, 2006.
4. Камболаев Т. Т. Полилингвальная образовательная модель в системе образования РСО-Алания // Диалог со временем. 2008. № 6. С. 3.
5. Новиков А. М. Педагогика: словарь системы основных понятий. М.: Издательский центр ИЭТ, 2013. С. 137
6. Осиянова О. М. Многоязычие как определяющий подход языковой политики в современном лингвистическом образовании // Вестник ОГУ. № 1. 2005. С. 101.
7. Фрумин И. Д., Эльконин Б. Д. Образовательное пространство как пространство развития («школа взросления») // Вопросы психологии. 1993. № 3.
8. ХакимовЭ. Р. Проблемы и перспективы развития поликультурного образования / Образование и межнациональные отношения. Educationand Interethnic Relations –IEIR 2012 / под ред. Э.Р. Хакимова. Ч.1. Ижевск: Издательство «Удмуртский университет», 2012. С. 19-23

Педагогика

УДК: 373

начальник, заслуженный военный специалист РФ Царёв Иван Николаевич
Федеральное государственное казенное общеобразовательное учреждение
«Санкт-Петербургский кадетский военный корпус» (г. Санкт-Петербург)

ВОСПИТАТЕЛЬНАЯ РАБОТА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОЛЛЕКТИВА ПРИ АКТУАЛИЗАЦИИ ЦЕННОСТЕЙ ПАТРИОТА И ГРАЖДАНИНА У ВОСПИТАННИКОВ КАДЕТСКОГО ВОЕННОГО КОРПУСА

Аннотация. В статье раскрывается особенности организации воспитательной работы с кадетами в образовательной среде кадетского корпуса. Процесс воспитания строится на грамотном педагогическом взаимодействии воспитателей и преподавателей.

Ключевые слова: образовательная среда, кадетский корпус, воспитательная работа, ценности.

Annotation. The article reveals the peculiarities of cadets' upbringing process organization within the educational environment of cadet military corps. The educational process is based on the competent pedagogical cooperation of tutors and teachers.

Keywords: educational environment, cadet military corps, educational process, moral values.

Введение. Одна из актуальных проблем современного общества - воспитание личности, готовой не только жить в меняющихся социальных и экономических условиях, но и быть патриотом, сознательно посвятить свою жизнь защите Отечества. Современные кадетские корпуса используют успешный исторический опыт закрытых учебных заведений по воспитанию «государственных людей» с детства [2]. Но, тем не менее, вся деятельность современных кадетских корпусов не упорядочена относительно единой цели – становления ценностей патриота и гражданина.

Изложение основного материала статьи. Воспитательная работа в кадетском военном корпусе проводится в соответствии с требованиями руководящих документов и реализуется через программу духовно-нравственного развития, воспитания и социализации обучающихся Санкт-Петербургского кадетского военного корпуса.

Духовно-нравственное развитие воспитанников – это и освоение дисциплин, и развитие у воспитанников универсальных учебных действий, и их собственное поведение во всевозможной внеучебной деятельности. Именно в степени развитости у воспитанников способности к рефлексии оснований собственной деятельности и собственных отношений к действительности фиксируется критическая точка как их социализации в целом, так и важнейшие критерии оценки ее эффективности. Многие из них определяются именно зрелостью духовно-нравственной сферы [3].

В «Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России в сфере общего образования» поставлена следующая задача: «Общеобразовательные учреждения должны воспитывать гражданина и патриота, раскрывать способности и таланты молодых россиян, готовить их к жизни в высокотехнологичном конкурентном мире» [1].

Целью воспитания и социализации воспитанников на ступени основного общего и среднего образования СПбКВК остаётся интеллектуальное, культурное, нравственное и физическое развитие кадет, их адаптация к жизни в обществе, формирование высокого патриотического сознания, создание основы для дальнейшего освоения профессиональных образовательных программ, направленных на подготовку к служению Отечеству на гражданском и военном поприще. Для достижения поставленной цели воспитания и социализации воспитанников и в соответствии с новыми федеральными стандартами будут решаться следующие задачи:

– освоение кадетами ценностно-нормативного и деятельностно-практического аспекта отношений человека с человеком, патриота с Родиной, гражданина с правовым государством и гражданским обществом, человека с природой, с искусством;

– вовлечение кадет в процессы самопознания, самопонимания, содействие воспитанникам в соотнесении представлений о собственных возможностях, интересах, ограничениях с запросами и требованиями окружающих людей, общества, государства, помощь в личностном самоопределении, проектировании индивидуальных образовательных траекторий и образа будущей профессиональной деятельности, поддержка деятельности воспитанников по саморазвитию;

– овладение кадетами социальными, регулятивными и коммуникативными компетенциями, обеспечивающими им индивидуальную успешность в общении с окружающими, результативность в социальных практиках, процессе в сотрудничества со сверстниками, старшими и младшими.

Базовыми ценностями воспитательной системы Санкт-Петербургского кадетского военного корпуса являются: Человек, Человечество, Патриотизм (гражданственность), Семья, Дом, Природа, Здоровье, Уважение к другим странам и народам, Самосовершенствование, Познание и самопознание, Творчество и Ценность прекрасного.

Возможности организации образовательного процесса в Санкт-Петербургском кадетском военном корпусе для актуализации ценностей патриота и гражданина у воспитанников достаточно большие. Корпус расположен в г. Петергофе – культурно-историческом пригороде Санкт-Петербурга, который основан в самом начале XVIII столетия императором Петром I.

Учебный комплекс Санкт-Петербургского кадетского военного корпуса включает два учебных здания со светлыми, удобными классами и современной учебно-материальной базой, спортивный комплекс, уникальный библиотечный фонд, столовую и клуб.

При организации образовательного процесса педагогический коллектив ставит себе задачу не только заложить определенный общеобразовательный уровень, но и подготовить выпускника для дальнейшего обучения в учреждениях высшего военного профессионального образования, то есть человека широкой эрудиции, высокой культуры, с развитым чувством гражданского долга. Поэтому программа обучения включает, помимо предметов обязательной школьной программы, широкий блок дополнительного образования. Внеурочная деятельность кадет осуществляется в следующих направлениях: естественно-научное, лингвистическое, оборонно-спортивное, научно-техническое, художественно-эстетическое.

Высокий технологический уровень проведения учебно-воспитательного процесса обеспечивается посредством новой системы – LMS Школа. Свободный доступ в интернет, локальные сети, виртуальные прогулки по кадетскому корпусу, электронный дневник, обмен информацией в системе между воспитанником и родителями, родителями и преподавателями – все это неотъемлемые части образовательного процесса.

Образовательное пространство современного кадетского военного корпуса должно быть открытым и выполнять интегрирующую функцию, объединять в единое целое воспитание, обучение, процесс усвоения прав и обязанностей, способствовать актуализации ценностей патриота и гражданина у воспитанников, обеспечивать успешное выполнение задач, возникающих в процессе подготовки к профессиональной деятельности будущих военных. Это позволяет дополнить внутренние ресурсные возможности кадетского корпуса воспитательной средой города Санкт-Петербурга и области, использовать в целях воспитания всё возможное социальное пространство.

Модель воспитывающей среды включает в себя малый социум воспитанника кадетского военного корпуса, и является частью образовательной среды. Модель малого социума воспитанника представлена на рисунке 1.

Рисунок 1. Модель малого социума воспитанника кадетского военного корпуса

Система воспитания нашла своё воплощение в характерных методах и организационных формах педагогического взаимодействия. Можно выделить четыре этапа реализации:

1. *Диагностический*. Включение в работу отдельных элементов системы воспитания.
2. *Целеполагание*. Определение целей направлений воспитательной работы.
3. *Деятельностный.* Последовательная реализация системы воспитания на учебных курсах кадетского военного корпуса.
4. *Рефлексивный.* Усовершенствование, творческая доработка отдельных элементов системы воспитания, адаптация к особенностям стиля педагогической деятельности коллективов учебных курсов.

В процессе педагогического взаимодействия воспитателями и преподавателями используются несколько педагогических тактик. Например, защита (необходима при работе с подростками в условиях учебного заведения интернатного типа); наставничество (эффективно в условиях кадетского корпуса, т.к. воспитатели являются непосредственными организаторами жизнедеятельности подростков); помощь и содействие (взрослыми активно рекламируются предлагаемые варианты, предполагается, что подросток самостоятельно выберет и воспользуется предложениями). Педагогическое взаимодействие самая важная педагогическая тактика, которую стремятся использовать воспитатели с первых дней после зачисления подростков в кадетский корпус, дает чувство сопричастности к общим жизненным ценностям.

Важным для реализации системы воспитания подростков в условиях кадетского военного корпуса представляется тот факт, что сам процесс актуализации ценностей патриота и гражданина у воспитанника, понимается не только как процесс внутриличностного, но и межличностного становления, в основу которого положены духовные возможности подростка и социальный опыт воспитателей.

Главный смысл воспитательного взаимодействия заключается в том, что в процессе совместной жизнедеятельности в условиях кадетского военного корпуса подростки устанавливают личное взаимодействие с представителями профессиональной группы военнослужащих. Это позволяет им получить социальный опыт армейского уклада жизни в различных, в том числе и житейских ситуациях [5]. Личное взаимодействие выстраивается эффективно для актуализации ценностей патриота и гражданина, если педагоги опираются в своей деятельности на следующие положения:

– понять подростка воспитатель может только сам; в этой связи возникают такие требования к педагогу, как: способность к максимальной объективности и беспристрастности в процессе понимания воспитанника; способность видеть воспитанника вне созданного им мнения о себе; способность видеть ситуацию, в которой происходит общение, глазами подростка; способность к самопониманию, к независимому мышлению;

– воспитатель способен понять только того подростка, который составляет часть его жизни, в котором он заинтересован; стержневой характеристикой способности к диалогическому общению, которое делает возможным следование названному принципу и обеспечивает успех со-деятельности, является толерантность, предполагающая установку личности на независимость, на «несиловое» отношение к любым идеям, а самое главное — ответственность личности за свои собственные убеждения и поступки, понимание их относительности, т.е. невозможности их такого обоснования, которое было бы бесспорным для всех;

– актуализировать ценности патриота и гражданина воспитанник способен только сам, прилагая усилия к осмыслению этого феномена.

Названные положения играют роль стабилизатора всей образовательной деятельности кадетского военного корпуса, структурируют её содержание, и являются регулирующим правилом преобразующего взаимодействия педагогов и воспитанников, обеспечивают взаимопонимание всех участников образовательного процесса.

В Санкт-Петербургском кадетском военном корпусе разработаны и реализуются следующие программы по актуализации ценностей патриота и гражданина у воспитанников:

1 учебный курс - «На выпускников равняйсь!»;
2 учебный курс - «Профессия в погонах»;
3 учебный курс - «Мы будем помнить Ваши имена»;
4 учебный курс - «Память»;
5 учебный курс - «Кадет-курсант-офицер»;
6 учебный курс - «Мы славим артиллерию страны»;
7 учебный курс - «От семьи до защитника Отечества»;

Эти программы реализуются через направления воспитательной работы и традиционные мероприятия.

Таблица 1

Основные направления воспитательной работы Санкт-Петербургского кадетского военного корпуса

Направления воспитательной работы	Содержание	Традиционные мероприятия
Воспитание гражданственности, патриотизма, уважения к правам, свободам и обязанностям человека	Приобщение кадет к традициям и истории Отечества, города, семьи, корпуса. Осмысление себя как гражданина общества: усвоение прав и обязанностей, изучение правовой культуры	Участие в Параде Победы на Дворцовой площади Санкт-Петербурга. «Вахта Памяти». Классные часы, тематические беседы и часы общения «День народного единства», «С чего начинается Родина?», «Уроки Мужества». Торжественное обещание воспитанников, поступивших в кадетский военный корпус. Мероприятия в рамках празднования юбилейных дат Великой Отечественной войны 1941-1945 годов и Дней воинской Славы. Экскурсии в музеи, встречи с ветеранами и интересными людьми. Работа группы кадет в зале (военно-историческом) Санкт-Петербургского кадетского военного корпуса. Реализация проекта «Помню! Горжусь!», «Бессмертный полк». Конкурсы стенгазет, плакатов. День защитника Отечества. День героев Отечества. Наведение и поддержание порядка на воинских захоронениях. День города - День основания Санкт-Петербурга. Встречи с представителями силовых структур
Воспитание социальной ответственности и компетентности	предусматривает формирование нравственного уклада жизни, обеспечивающего создание соответствующей социальной среды развития воспитанников, включающую воспитательную, учебную, внеучебную, социально значимую деятельность обучающихся, основанную на системе духовных идеалов российской армии, базовых национальных ценностей, традиционных моральных норм, реализуемых в совместной социально-педагогической деятельности Санкт-Петербургского кадетского военного корпуса, семьи и других субъектов общественной жизни	Тематические классные часы «Правила поведения в Санкт-Петербургском кадетском военном корпусе», «Профилактика употребления ПАВ», «Права и обязанности семьи», «Социальные нормы». День самоуправления. Дни правовых знаний. День именинника в рамках учебных курсов. Конкурс социального рисунка «Скажем наркотикам «Нет!». Мероприятия с обучающимися «Государственного казённого специального (коррекционного) образовательного учреждения Ленинградской области для обучающихся, воспитанников с ограниченными возможностями здоровья «Специальная (коррекционная) общеобразовательная школа-интернат «Красные Зори» в рамках реализации Программы «Согрей своим теплом». Мероприятия в рамках Договора о сотрудничестве с Центром развития «Анима» (с детьми-колясочниками)
Воспитание	решая задачи воспитания,	Посещение выставок, театров.

нравственных чувств, убеждений, этического сознания	необходимо опираться на разумное и нравственное в человеке, определять ценностные основы собственной жизнедеятельности, обрести чувство ответственности за сохранение моральных основ общества. Этому поможет воспитание нравственных чувств и этического сознания	Встречи с интересными людьми. Экскурсии по историческим местам Санкт-Петербурга и Ленинградской области. Участие в творческих всеармейских, городских и районных конкурсах. Мероприятия в Интернате для престарелых и инвалидов в п. Стрельна в рамках реализации программы «Согрей своим теплом». Организация и проведение конкурса «Кадетская овация» (во время летней учебной практики в учебном центре г. Луга)
Воспитание экологической культуры, культуры здорового и безопасного образа жизни	осуществляется посредством формирования экологического поведения, обеспечивающего сохранения на Земле природы и человека, их взаимодействия. Сохранение и укрепление здоровья кадет, воспитания у них стремления к здоровому образу жизни. Привитие кадетам навыков здорового образа жизни, формирования осознанного добровольного отказа от вредных привычек. Формирование у кадет основ безопасного жизнеобеспечения	Спортивные соревнования на кубок Санкт-Петербургского кадетского военного корпуса. Всемирный день без табака – «Модно быть здоровым – модно не курить!». Товарищеский матч по мини-футболу между сборной воспитанников и сборной командой воспитателей и преподавателей кадетского корпуса, приуроченный ко Дню отказа от курения. Всеармейский месячник «Армия против наркотиков»
Воспитание трудолюбия, сознательного, творческого отношения к образованию, труду и жизни, подготовка к сознательному выбору профессии	осмысление воспитанниками необходимости научных знаний для нормальной жизни в современном мире. Кадеты не только получают знания, но и учатся жить	День знаний. Чествование учителей в Международный день учителя. Вечера встречи с выпускниками. Мероприятия по профориентации и выявлению профессиональных намерений воспитанников. Выпускные вечера, праздники последнего звонка. День кадетского военного корпуса. День открытых дверей. Конкурсы «Кадет года», «Самая чистая комната»; «Лучшее общежитие». Экскурсии в воинские части и высшие военные учебные заведения Министерства обороны Российской Федерации
Воспитание ценностного отношения к прекрасному, формирование основ эстетической культуры	целенаправленный, систематический процесс воздействия на личность кадета с целью развития у него способности видеть красоту окружающего мира, искусства и создавать её. Воспитание эстетического отношения к природе, труду, общественной жизни, быту, искусству. Создание культурологической среды корпуса	Экскурсии, культпоходы. Посещение театров, выставок, музеев и т.п. Праздничное мероприятие, посвященное Международному женскому дню. Смотр-конкурс стенной печати

Управление коллективом подростков сложная, но успешно решаемая в Санкт-Петербургском кадетском военном корпусе задача. Жизнь в кадетском корпусе подчинена руководящим документам Министерства обороны Российской Федерации. Кадетские коллективы созданы по образу и подобию военных коллективов [4]. Наличие младших командиров (командиров отделений, заместителей командиров взводов, старшин рот) с одной стороны является связующим звеном между воспитателями и кадетами, а с другой - структурой ученического самоуправления. Реализуемая в Санкт-Петербургском кадетском военном корпусе модель самоуправления имеет следующие характеристики:

- способ педагогического взаимодействия - сотрудничество;
- цель - самоактуализация личности в условиях кадетского самоуправления;
- принцип - взаимодействие педагогического руководства и кадетского самоуправления;
- стиль - доверительный, взаимное понимание и поддержка в развитии кадетского самоуправления;

– механизмы - социализация, убеждение, идентификация, педагогическая поддержка, успех;
– ценности - образованность, свобода выбора, ответственность, авторитет, доверие, права человека;
– социальные роли - лидер, организатор, исполнитель;
– возрастные новообразования - стремление к самостоятельности, избирательные лидерские качества, обобщённое социальное самосознание;
– технологии - диалог, игра, социальный проект;
– результат - развитие демократической культуры личности [6].

Участие в деятельности Совета чести кадет помогает воспитанникам научиться быть требовательными, объективными, самостоятельными, правильно реагировать на критику, нести ответственность не только за себя, но и за поступки товарищей.

Выводы. Историко-педагогический опыт убеждает, что воспитание имеет огромное значение в социальном и духовном развитии человека. Духовность, нравственность – выступают в качестве элементов мировоззрения. В результате целенаправленного духовно-нравственного воспитания и развития, укрепляется любовь к Родине, появляется чувство ответственности за ее могущество и независимость, сохранение материальных и духовно-нравственных ценностей, развиваются благородство и достоинство личности. Обеспечение духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России является ключевой задачей Санкт-Петербургского кадетского военного корпуса.

Литература:

1. Данилюк А.Я. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России в сфере общего образования. / А.Я. Данилюк, А.М. Кондаков, В.А. Тишков. Рос. акад. образования. — М.: Просвещение, 2009.
2. Крылов В.М. Кадетские корпуса и российские кадеты. — СПб.: Издание Военно-исторического музея артиллерии, инженерных войск и войск связи, 1988. – 671 с.
3. Марьина Л.П. Кадетский корпус как институт социализации личности в системе военного образования. Автореф. дис. на соиск. учен. степ. к. социологических наук. СПб, 2005. – 23 с.
4. Перевалов В.Ф. Воинский коллектив: динамика отношений, М., 1991.
5. Подоляк Я.В. Личность и коллектив: Психология военного управления, М., 1989.
6. Рожков М. Воспитание гражданина. Уроки социальности. 5-9 классы. – Изд-во: Владос, 2011. – 80 с.

Педагогика

УДК 376.37

кандидат педагогических наук, доцент Чаладзе Елена Автандиловна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Самарский государственный социально-педагогический университет» (г. Самара);
кандидат педагогических наук Михайлова Елена Алексеевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Самарский государственный социально-педагогический университет» (г. Самара)

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРОСОДИЧЕСКИХ И НЕВЕРБАЛЬНЫХ СРЕДСТВ ОБЩЕНИЯ ДЕТЬМИ С МОТОРНОЙ АЛАЛИЕЙ В ПРОЦЕССЕ ТЕКСТООБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. Статья посвящена изучению специфики использования невербальных средств общения детьми с моторной алалии при создании ими связных текстов. Полученные данные позволяют эффективно организовать дифференциальную диагностику и коррекционно-логопедическую работу.

Ключевые слова: коммуникация, язык, невербальные средства коммуникации, интонация, мимика, жесты, вербальные средства, связный текст, моторная алалия, степени нарушения языковой системы при алалии.

Annotation. The article is devoted to the study of the specifics of the use of non-verbal means of communication by children with motor alalia when they create connected texts. The obtained data allow you to effectively organize the differential diagnosis and correction and logopedic work.

Keywords: communication, language, non-verbal means of communication, intonation, mimicry, gestures, verbal means, coherent text, motor alalia, degrees of violation of the language system in alalia.

Введение. Язык, как известно, является орудием и важнейшим средством человеческого общения, первичной и естественной формой выражения мысли человека. Однако это не означает, что лишь вербальные средства являются единственными средствами, участвующими в реализации речевой деятельности. Коммуникативный процесс - это целостность, которая охватывает как внутренние латентные его механизмы, так и внешние проявления, доступные для восприятия и аналитического изучения. "Когда человек говорит или слушает речь, - отмечал Н.И.Жинкин, - работают не только определенные локусы коры головного мозга, артикуляция и слух, работает весь человек в целом… вся поза, мимика, жестикуляция говорящих между собой людей теснейшим образом связаны с содержанием и формой речи" [7, с. 154].

Эффекторы, вовлеченные в функциональную систему коммуникации – руки, тело, артикуляторные органы, манипулируя в координатах пространства и времени с коммуникативными целями, служат не только источником афферентных импульсов для координации их движений, но одновременно (а в плане взаимодействия участников коммуникации прежде всего) средством воздействия – жест, мимика, поза, речь.

В плане восприятия и оценки информационной значимости невербальной части сообщения следует иметь в виду, что у человека "…воспитывается с самого начала жизни навык распределения внимания между вербальной и невербальной частями коммуникативного акта, всегда включенного в более широкую сферу, чем собственно речевая деятельность. Участники коммуникации подсознательно осуществляют учет информативной ценности обоих частей" [7, с. 90].

В связи с этим вероятно даже аналитический подход к оценке информативной значимости невербальных компонентов текста не всегда обеспечивает выявление его истинной информационной ценности. И.Н.Горелов показал, что невербальные компоненты могут выполнять основные определяемые языкознанием

функции естественного языкового знака, т.е. фактически заменять текст [5].

A.Mehrabian приводит данные, согласно которым в ходе коммуникативного акта вербальными средствами сообщается лишь 7% информации, 38% передается при помощи звуковых средств и 55% информации передается с помощью невербальных и незвуковых средств [12].

А.М.Антипова считает, что невербальные средства "являются мощными факторами, которые помогают коммуникации и выполняют все функции вербальных средств" [1, с. 63]. Исследователь выделяет следующие функции невербальных средств коммуникации:

1) структурирование текста;

2) усиление значений вербального текста;

3) усиление ритма речи;

4) передачи основных коммуникативных значений – вопросительности, утвердительности, императивности, восклицательности [1, с. 66].

Кроме мимико-жестикуляторной речи огромное значение для порождения текста принадлежит такому надсегментному лингвистическому фактору как интонация. По мысли Н.И.Жинкина, "интонация связывает текстовые компоненты в единый динамический поток, который образует устойчивое равновесие в процессе разговорной коммуникации" [7, с. 110].

Таким образом, язык, основной функцией которого является функция коммуникации, являясь сложной функциональной системой, следует анализировать с учетом не только кодифицированной вербальной речи, но и с учетом невербальных и просодических средств.

Изложение основного материала статьи. Одной из тяжелых и стойких форм патологии речевой деятельности является моторная алалия. Дети с алалией с трудом овладевают родным языком и остаются неговорящими или почти неговорящими даже к началу школьного обучения [2; 3; 4; 13]. Грубое нарушение речевой коммуникации препятствует полноценному формированию познавательной деятельности, становлению некоторых сторон личности, а также значимых для формирующейся личности потребностей и стремлений [2; 3; 4; 13].

С целью определения особенности использования невербальных средств коммуникации у старших дошкольников с моторной алалией в процессе создания связных текстов был организован эксперимент. Всего в эксперименте принимало участие 90 детей в возрасте от пяти до пяти с половиной лет. Из них - 30 человек с экспрессивной алалией, 30 человек с легкой умственной отсталостью, речевое нарушение которых было квалифицировано как "системное нарушение речи у ребенка с умственной отсталостью" (по заключению ПМПК) и 30 нормально развивающихся детей. В свою очередь, контингент детей с моторной алалией был неоднороден: при логопедическом обследовании у восьми детей была определена первая степень нарушения языковой системы, у девяти – вторая степень нарушения языковой системы и у тринадцати – третья степень нарушения языковой системы (в соответствии с классификацией экспрессивной алалии по В.А.Ковшикову [8].

Экспериментальное изучение проводилось с использованием пособия «Серии сюжетных картинок» [9]. Материалом эксперимента служили три серии сюжетных картинок по три сюжета в каждой. Первая серия состояла из двух картинок, вторая – из трех, третья – из четырех. В каждой из этих серий имеются сюжеты легкие, средней тяжести и трудные как по логике событий, так и по языковому выражению. Серии сюжетных картинок предъявлялись в следующем порядке: первая серия картинок (“Невнимательный"; "Рыбак";. "Футболисты"); вторая серия картинок ("Новый год"; "Мячик и собака", "Собака и кошка"); третья серия картинок ("Утро"; "Шарик"; "Корова и цветы").

Эксперимент состоял из двух заданий. В первом задании давалась такая инструкция: разложи картинки так, чтобы получился рассказ. Во втором задании: составь рассказ.

Экспериментатор фиксировал не только вербальную продукцию детей, но интонационное оформление, а также использованные детьми невербальные формы речи при создании текстов.

Остановимся на анализе интонационного оформления текстов.

В текстах детей определялось наличие интонационных типов высказывания: повествование, вопрос, побуждение. Можно констатировать, что у детей с алалией имеются все три интонационных типа высказывания. Проиллюстрируем это утверждение. Рассказ Антона К. "Невнимательный" (моторная алалия, первая степень нарушения языковой системы): "Мальчик (интонация повествования, указательный жест на картинку). Бух! (восклицательная интонация)" (следует: "Мальчик бежал. Мальчик упал"). Рассказ Ани С. "Корова и цветы" (третья степень нарушения языковой системы): "Он собирает цветы (повествовательная интонация). Он нюхает цветы (повествовательная интонация). А там корова (повествовательная интонация). Дома смотрит: "Где цветы?" (вопросительная интонация). Он бросил! (восклицательная интонация)".

Анализ интонационных типов высказываний позволяет утверждать, что у детей с алалией интонационный уровень текстообразования не подвержен каким-либо нарушениям и находится в явной диспропорции с ярко выраженными нарушениями языкового вербального уровня. Данный вывод подтверждается и результатами корреляционного анализа: чем грубее проявляются нарушения языковой системы, в частности пропуск членов предложения, тем чаще интонация выступает как основное средство связи.

Условия проведения экспериментального исследования - фиксация всех форм кинетической речи - позволили проанализировать особенности использования этих средств коммуникации и их роль в процессе порождения текстов детьми с экспрессивной алалией. Было интересно рассмотреть, каковы отличия в использовании мимико- жестикуляторной речи детей с умственной отсталостью и алалией.

Использование кинетических форм речи можно охарактеризовать следующим образом: 1) мимика и жест являлись заменителем языковой вербальной системы; 2) мимико-жестикуляторная речь сопровождала слово или фразу; 3) мимико-жестикуляторная речь сопровождала слово или фразу, опережая их по времени.

Можно констатировать принципиальные отличия в использовании кинетических форм речи детьми с алалией, умственной отсталостью и нормативным развитием. В то время как для детей с нормально развивающейся речью наиболее частотным вариантом является сопровождение вербальной продукции формами кинетической речи, дети с алалией чаще всего заменяют кодифицированную речь мимико–жестикуляторной речью. Данный факт еще раз подтверждает вывод о компенсаторной роли невербальных форм общения [10; 11; 15; 16].

Проиллюстрируем данные варианты использования кинетической речи. Рассказ Саши Л. (первая степень

нарушения языковой системы) по серии «Утро»: «Дядя (изобразительные жесты - проснулся, умывается, одевается, ест)». В этом случае изобразительные жесты выполняют предикативную функцию и являются заменителем звуковой вербальной речи. Следующий пример проиллюстрирует сопровождение звучащей речи мимико-жестикуляторной. Рассказ Ани С. (третья степень нарушения языковой системы) по серии «Футболисты»: «Играли. Попали окно (указательный жест на разбитое окно)». Наконец, пример, когда мимико-жестикуляторная речь упреждает звуковую вербальную речь, рассказ Андрея Ф. (третья степень нарушения языковой системы) по серии «Рыбак»: «Ловит. (Указательный жест на рыбу) рыбка поймал».

Замена звуковой вербальной речи на мимико-жестикуляторную характерна только для детей с экспрессивной алалией. Причем, чем ниже уровень языкового развития у детей, тем чаще они прибегают к такого рода заменам (по результатам корреляционной матрицы R = - 0,49). Этот вывод подтверждается следующими показателями: среди текстов, созданных детьми с первым уровнем языкового развития, в 24,4 % мимика и жесты заменяли слова и фразы, в то время, когда лишь в 3,3 % текстов детей с третьим уровнем языкового развития, встречается данный вариант использования мимико-жестикуляторной речи.

У детей с нормальным речевым развитием мимико-жестикуляторная речь, как правило, сопровождает звучащую речь (в 5 % текстов), тогда как дети с умственной отсталостью практически не используют мимику и жесты (данная форма речи отмечалась лишь в 0,6 % текстов, созданных детьми с умственной отсталостью).

Дети с алалией наиболее активно используют изобразительные указательные жесты, чаще всего (в 73 %) дети с алалией заменяют изобразительными жестами предикаты либо систему предикатов, без которых невозможно построение текста [16]. Этот вывод подтверждается данными корреляционного анализа: количество пропущенных сказуемых коррелирует с использованием мимико-жестикуляторной речи. Проанализируем рассказ "Утро", составленный Димой Н. (первая степень нарушения языковой системы): "Дядя. Дядя. Дядя. Дядя". Очевидно, что без учета жестов невозможно отнести данную речевую продукцию к связному тексту. Однако если в анализ этого текста включить жесты, использовавшиеся ребенком с целью компенсации дефицита языковых средств, текст приобретает относительную полную языковую форму и становится понятен вне контекста: "Дядя (изобразительный жест - "проснулся"). Дядя (изобразительный жест - "умывается"). Дядя (изобразительный жест - "одевается"). Дядя (изобразительный жест - "ест")".

Указательные жесты используются детьми, как правило, для обозначения объекта или субъекта действия (в 68 % случаев). Дети широко использовали и другие виды жестов - эмоциональные, ритмические и символические. Эти виды жестов, использовались, как правило, как сопровождающие звуковую вербальную речь.

Можно утверждать, "что из совокупности различного рода знаковых систем, которые используются в речевой деятельности, у детей с алалией нарушается только вербальная знаковая система. Другие системы у них сохранны, полностью или относительно" [8, с. 54]. Следовательно, для адекватного восприятия текстов, созданных детьми с алалией, необходимо анализировать не только вербальную речь, но и другие формы речевой коммуникации, активно использующимися в процессе текстообразования [14]. Чтобы убедиться в этом, проанализируем один из текстов с вышеназванных позиций. Рассмотрим рассказ "Мячик и собака" Ани С. (первая степень нарушения языковой системы). Один из вариантов правильного языкового выражения может быть следующий. Первая картинка: "На берегу реки мальчик, девочка и собака играли с мячом". Вторая картинка: "Вдруг мяч упал в воду". Третья картинка: "Тогда собака бросилась в реку и достала мяч обрадованным детям". Аня представила рассказ в следующей форме: "Мальчик, девочка. Ай, бу - бух! Ав, мяч!". Данный рассказ без учета разных форм языка непонятен и не может считаться текстом как языковым произведением. Но с учетом их он приобретает относительно полную языковую форму и становится понятным, при этом в содержании верно раскрывается логика событий. Попробуем "расшифровать" рассказ Ани. Ответ по первой картинке: "Мальчик, девочка". Эти слова произносятся с интонацией перечисления и сопровождаются указательным жестом, далее следует изобразительный жест "играть с мячом". Предложение приобретает форму: "Мальчик и девочка играют с мячом". Ответ по второй картинке: "Ай, бу - бух!". При передаче этого предложения Аня использовала интонацию огорчения. Псевдослово "бу - бух" выступает в роли сказуемого и в сочетании с указательным жестом на мяч и на реку означает - "мяч упал в реку". Таким образом, получилось: "Ай! Мяч упал в реку". Ответ по третьей картинке: "Ав, мяч". В данном случае Аня использует звукоподражание "ав" в значении "собака", далее следует изобразительный жест "достать мяч"; предложение произносится с интонацией восклицания. Получается: "Собака достала мяч". В результате "перевода" получился связный рассказ: "Мальчик и девочка играли в мяч. Ай! Мяч упал в реку. Собака достала мяч".

Таким образом, система развитых невербальных форм языка у детей с алалией дает им возможность строить своеобразные тексты, которые слушатель, с учетом знания темы и невербальных лингвистических средств, воспринимает как логически связанные и упорядоченные.

Выводы. На основании анализа экспериментального изучения особенностей продуцирования текста детьми с алалией можно сделать следующие выводы.

У детей с алалией существует разрыв между полностью или относительно сохранной способностью устанавливать события в невербальной форме и выражением этих связей в устной вербальной форме. Механизм нарушения текстообразования не находится в причинно - следственной зависимости от способности устанавливать последовательность событий в неречевой деятельности. Анализ особенностей текстообразования у детей с алалией необходимо проводить с учетом всех форм речи, а не только вербальной формы.

Для текстов, создаваемых детьми с алалией, характерно крайнее ограничение используемых средств связи [6; 8; 16]. Существует корреляция между степенью нарушения языкового развития и частотой использования элементарных средств связи: чем ниже уровень языкового развития, тем чаще дети используют такие "низшие" средства связи как жесты и интонация.

У детей с тяжелой степенью нарушения языковой системы процесс текстообразования, как правило, протекает с использованием звуковых невербальных форм речи (интонация, звукоподражание) и мимико-жестикуляторной речи, которые используются для компенсации дефицита вербального языка. С учетом невербальных форм речи тексты детей с алалией нередко становятся связными и логически упорядоченными. Последний вывод несомненно должен определять стратегию и тактику логопедической работы.

Литература:

1. Антипова, А.М. О взаимодействии вербальных и невербальных средств общения в спонтанной разговорной речи // Проблемы спонтанной разговорной речи. Сб. науч. тр. МГПИИЯ им. М.Тореза. Вып.332. М., 1989. С. 61-75.
2. Воробьёва, В.К. Некоторые особенности построения фразы в устной речи детей алаликов / Очерки по патологии речи и голоса // В.К. Воробьёва, Вып. 3. – М., 1967.
3. Грибова, О.Е. К проблеме анализа коммуникации у детей с речевой патологией / О.Е. Грибова // Дефектология. - 1995. - №6. - С. 7-16.
4. Гриншпун, Б.М. О принципах логопедической работы на начальных этапах формирования речи у моторных алаликов / Б.М. Гриншпун // Хрестоматия по логопедии (извлечения и тексты): Учебное пособие для студентов высших и средних специальных педагогических учебных заведений; в 2 тт. Т.II . – М.: Гуманит. изд. Центр ВЛАДОС, 1997.
5. Горелов, И.Н. Невербальные компоненты коммуникации / И.Н.Горелов. - М.: Наука, 1980 – 104 с.
6. Горчакова , А.М., Чаладзе, Е.А. Формирование языкового механизма у детей с экспрессивной (моторной) алалией через коммуникативные ситуации / А.М.Горчакова, Е.А.Чаладзе // Специальное образование. - 2017. № 3 (47). - С. 59-66.
7. Жинкин, Н.И. Речь как проводник информации / Н.И.Жинкин. - М.: Наука, 1982. – 154 с.
8. Ковшиков, В.А.. Экспрессивная алалия и методы ее преодоления / В.А.Ковшиков. - СПб.: КАРО, 2006. - 304 с.
9. Ковшиков, В.А. Серии сюжетных картинок. Пособие для развития связной речи / В.А.Ковшиков. - СПб.: Нива,1996. - 12 с.
10. Михайлова, Е.А., Чаладзе, Е.А. Специфика использования жестов подростками и взрослыми с заиканием / Е.А.Михайлова, Е.А.Чаладзе // Проблемы современного педагогического образования. - 2016. - № 53-10. - С. 156-162.
11. Михайлова Е.А., Федосова О.Ю., Чаладзе Е.А. Методика исследования кинесических средств общения у дошкольников с заиканием / Е.А.Михайлова Е.А., О.Ю.Федосова, Е.А.Чаладзе // Проблемы современного педагогического образования. - 2017. - № 55-6. - С. 107-11.
12. Mehrabian, A. Silent Messages / A. Mehrabian. - Belmont, California: Wadsworth, 1971. – 253 p.
13. Соботович, Е.Ф. Формирование правильной речи у детей с моторной алалией / Е.Ф. Соботович. — Киев: КГПИ, 1981.
14. Соловьева, Л.Г. Особенности коммуникативной деятельности детей с общим недоразвитием речи / Л.Г.Соловьева // Дефектология. - 1996. - №1. - С. 62-67.
15. Чаладзе, Е.А., Михайлова, Е.А. Структура и содержание модели использования кинесических средств общения в процессе преодоления заикания / Е.А.Чаладзе, Е.А.Михайлова // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. Социальные, гуманитарные, медико-биологические науки. - 2012. - Т. 14. № 2-3. - С. 685-687.
16. Чаладзе, Е.А. Формирование текстообразования у дошкольников с экспрессивной алалией в процессе логопедической работы: дис. … канд. пед. наук. - Самара, 2001.

Педагогика

УДК:37.017

доктор педагогических наук, профессор Шерайзина Роза Моисеевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого» (г. Великий Новгород);
доктор педагогических наук, профессор Донина Ирина Александровна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого» (г. Великий Новгород);
педагог-психолог Поломошнова Светлана Анатольевна
Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение
«Североморская школа полного дня» (г. Североморск)

ПРОЕКТНАЯ ОРГАНИЗАЦИЯ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. В статье представлен опыт проектной организация духовно-нравственного воспитания школьников в муниципальном бюджетном общеобразовательном учреждении «Североморская школа полного дня» на примере реализации проекта Центр духовно-нравственного воспитания школьников «Созвездие добра» поддержанного Международной грантовой программой «Православная инициатива», реализуемой по благословению Святейшего Патриарха Московского и всея Руси Кирилла в рамках проектного направления «Образование и воспитание».

Ключевые слова: духовно-нравственное воспитание, проект, проектная организация духовно-нравственного воспитания.

Annotation. The article presents the experience of the project organization of spiritual and moral education of schoolchildren in the municipal budgetary educational institution “Severomorskaya School of Full Day” on the example of the project “Constellation of Goodness” Center for Spiritual and Moral Education of Schoolchildren supported by the International Grant Program “Orthodox Initiative”, implemented with the blessing of His Holiness the Patriarch Kirill of Moscow and All Russia in the framework of the project “Education and Upbringing”.

Keywords: spiritual and moral education, project, project organization of spiritual and moral education.

Введение. Духовно-нравственное воспитание школьников является важнейшей проблемой современного общества. Особую тревогу сегодня вызывает психическое и духовное здоровье подростков. Размытые и искаженные духовно-нравственные ориентиры в обществе, пропаганда насилия и жестокости в СМИ, «группы смерти» в социальных сетях, тяжелые социальные условия, разрушение семейного уклада - это лишь некоторые негативные факторы, которые оказывают пагубное влияние на неокрепшую детскую психику.

По данным статистики распространенность пограничных нервно-психических состояний среди подростов достигла 79%; количество несовершеннолетних вовлеченных в совершение преступлений или антиобщественных действий составляет 5,3%; растет рост детских суицидов.

Протоиерей Александр Зелененко в говорит о том, что «в педагогической сфере на государственном уровне наглядно мы видим отсутствие: общепризнанного личностного идеала; единой духовно-мировоззренческой основы, жизни и воспитания; единой педагогической концепции и цели воспитания; единых задач и принципов воспитания; единонаправленной целеустремленной педагогической деятельности в соборном единстве усилий в воспитании такой цельной личности в семье, школе и в обществе; благотворной среды взращивания такой личности» [2]. Все это приводит к тому, что у современных школьников искажаются представления о семье, доброте, милосердии, великодушии, справедливости, а материальные ценности доминируют над ценностями духовными.

В связи со сложившейся ситуацией и отсутствием конструктивных подходов к решению воспитательных проблем, актуальной является наметившаяся в России тенденция обращения к традициям православной культуры, которая распространяется на сферу воспитания подрастающего поколения. Одним из путей решения проблемы духовно-нравственного воспитания школьников является внедрение идей православной педагоги в образовательное пространство школы, поскольку именно православное воспитание, имеющее тысячелетний опыт и примеры истинных подвижников, героев Отечества, может способствовать перерождению и усовершенствованию человека.

В статье представлен опыт сотрудничества муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения «Североморская школа полного дня» с Североморской Епархией Русской Православной Церкви (Московский Патриархат), которое началось еще в 2005 году, а в настоящее время реализуется в рамках проекта Центр духовно-нравственного воспитания школьников «Созвездие добра». Проект был поддержан Международной грантовой программой «Православная инициатива», реализуемой по благословению Святейшего Патриарха Московского и всея Руси Кирилла в рамках проектного направления «Образование и воспитание», идея которого: поддержка проектов в области православного просвещения, духовно-нравственного воспитания, овладения всем богатством родной культуры, развития способностей, становления всесторонне развитой личности.

Изложение основного материала статьи. Проект направлен на воспитание, укрепление и сохранение у всех участников образовательного процесса традиционных духовных православных ценностей, являющихся основой нравственной культуры личности.

Главным результатом проекта мы видим пробуждение личности ребёнка, воспитание у него чувства благоговения к святыне и святым, почтения и любви к родителям и другим людям, бережного отношения к окружающему миру; развитие таких личностных добродетелей, как смирение, послушание, терпение, мужество, милосердие, справедливость, трудолюбие; развитие навыков доброжелательности, отзывчивости, понимания и сопереживания чувствам других людей; развитие у него творческих способностей и эстетического восприятия мира.

Цели проекта: создание Центра духовно-нравственного воспитания школьников "Созвездие добра", укрепление сотрудничества между образовательной организацией и православным Приходом Свято-Андреевского морского кафедрального собора города Североморска Североморской Епархии Русской Православной Церкви (Московский Патриархат) по проблеме духовно-нравственного воспитания школьников.

Основные задачи проекта:

1. Разработка и реализация Программы духовно-нравственного воспитания обучающихся "Возрождение" (5-9 классы) совместно с местной религиозной организацией православным Приходом Свято-Андреевского морского кафедрального собора города Североморска Североморской Епархией Русской Православной Церковью.
2. Внедрение идей православной педагогики в образовательную и внеурочную деятельность школы через мероприятия духовно-нравственной направленности.
3. Приобщение школьников с православными Святынями Русского Севера через паломнические поездки.
4. Развитие интеллектуальных, творческих и эстетических способностей обучающихся посредством организации деятельности школьного фотокружка по направлению "Православие в моей жизни".
5. Организация методической работы педагогов по развитию идей православной педагогики в современном образовательном пространстве школы.
6. Осуществление информационного сопровождения проекта.
7. Приобщение родителей школьников к идеям православного воспитания.

Партнерами проекта выступали местная религиозная организация православный Приход Свято-Андреевского морского кафедрального собора города Североморска Североморской Епархии Русской Православной Церкви (Московский Патриархат); редакция еженедельной городской газеты "Североморские вести"; муниципальное творческо-информационное учреждение радиоредакция ЗАТО г. Североморск «Радио - Североморск»; Управление культуры и международных связей администрации ЗАТО г.Североморска.

В рамках реализации проекта школе удалось внедрить идеи православной педагогики в образовательное пространство школы. Это стало возможным благодаря разработке и принятию на педагогическом совете «Идеи православной педагогики в воспитании современного школьника» Модели организации духовно-нравственного воспитания в МБОУ «Североморская школа полного дня», представленная представлена концептуально-целевым, содержательно-технологическим, оценочно-результативным блоками.

Концептуально-целевой блок модели включает культурологический, аксиологический и проектный подходы, реализуемые в основных принципах организации духовно-нравственного воспитания (природосообразность, культуросообразность, ненасилие, своевременность, единство педагогических влияний, принцип личности, антропологический принцип, неустанное бдение, внимание, ответственность и трезвение).

Содержательно-технологический блок модели представлен содержательным и технологическим компонентами. При формировании содержания приоритет отдается духовно-нравственным ценностям в общей системе содержания, а технологии воспитания ориентированы на всестороннее развитие человека. Основным содержанием духовно-нравственного воспитания являются базовые национальные ценности,

духовно-нравственные качества личности, нравственное поведение, десять заповедей закона Божиего, Православное христианство в истории России. Технологический компонент включает коммуникативно-диалоговые, рефлексивные и практико-ориентированные педагогические технологии.

Оценочно-результативный блок модели представлен интегративным критерием (уровень воспитанности обучающихся) и уровневыми показателями (долг и ответственность; бережливость; дисциплинированность; ответственное отношение к учебе; отношение к общественному труду; коллективизм, и чувство товарищества; доброта и отзывчивость; честность и справедливость; простота и скромность; культурный уровень), позволяющими определить эффективность духовно-нравственного воспитания.

Далее остановимся на мероприятиях по реализации проекта Центр духовно-нравственного воспитания школьников «Созвездие добра».

Основой проекта стали беседы по программе «Возрождение» для учащихся 5-9 классов, которые проводят педагоги школы в сотрудничестве с настоятелем представителями Североморской епархии. Тематика бесед направлена на воспитание у учащихся чувства долга, ответственности, любви и уважения к обычаям своего народа, семьи, формирование у детей стремления проектировать и строить свою жизнь на основе православных ценностей. Содержание бесед вызывает у детей живой интерес. Некоторые мероприятия посещают вместе с детьми и их родители.

Одним из первых мероприятий проекта стала Декада, посвященная Дню славянской письменности и культуры. Учащиеся 1-2 классов готовили рисунки на выставку «Любимый православный праздник», 3-4 классов на библиотечных часах изучали детскую Библию. Особый интерес у ребят среднего звена вызвал конкурс чтецов «Духовная поэзия». Литературно-музыкальная композиция по творчеству Анны Ахматовой «Я готова смотреть на небо и молиться богу» оставила отклик в душе у школьников 8-11 классов.

Повышению интереса детей к изучению православия способствовали и мероприятия, проводимые партнерами проекта: библиотечные часы, на базе городской библиотеки по изучению православной литературы и викторина, посвященная Дню славянской письменности и культуры, на базе Духовно-просветительского центра Североморской епархии.

Проводя предварительный анализ проекта, следует отметить, что одним из эффективнейших методов повышения мотивации у школьников к освоению христианского мировоззрения являются выездные экскурсии к святыням родного края.

В ходе проекта с сентября по ноябрь 2018г. было совершено шесть экскурсионно-паломнических поездок по Мурманской области. Программа каждого маршрута разрабатывалась участниками проекта таким образом, чтобы она включала как православную, так и культурную составляющую. В поездках принимали участие школьники, педагоги, родители.

Каждая из поездок это не только прикосновение к духовной жизни через посещение храмов, святых мест, беседы со священнослужителями, но и познание родного края - его природы, географии, истории. Маршруты паломнических поездок.

Паломническая поездка в с.п. Териберка: Североморск - историко-краеведческий общественный музей «Духовное наследие Териберки» - храм Иконы Божией Матери «Тихвинская», с.Териберка - экскурсия по окрестностям с.Териберка - Североморск.

Паломническая поездка «Святыни Терского берега»: Североморск - Церковь Рождества Иоанна Предтечи, г.Кандалакша - Музей поморского быта, п.Умба - Храм Воскресения Христова п.Умба - Североморск.

Паломническая поездка «Хибиногорский женский монастырь Казанской иконы Божией Матери»: Североморск - Свято-Вознесенский кафедральный собор, г. Мончегорск - Церковь Спаса Нерукотворенного Образа Господа Иисуса Христа, г.Кировск - Хибиногорский женский монастырь Казанской иконы Божией Матери - Музейно-выставочный центр АО «Апатит» - Храм Новомучеников и исповедников Церкви Русской, г.Апатиты - Североморск.

Паломническая поездка «Свято-Троицкий Трифонов Печенгский мужской монастырь»: Североморск - мемориальный комплекс "Долина Славы" - Свято-Троицкий Трифонов Печенгский мужской монастырь (п.Луостари) - Североморск.

Паломническая поездка «Лапландия православная»: Североморск - Храм Богоявления Господня, с.Ловозеро - Саамская деревня «Самь-Сыйт» - Храм Преподобного Димитрия Прилуцкого, г.Оленегорск - Североморск.

Паломническая поездка «Мурманск православный»: Североморск - Церковь Святого благоверного равноапостольного великого князя Владимира, г. Мурманск - Фотовыставка «Первозданная Россия» - мемориал зенитчикам первого корпуса войск ПВО, п.Абрам-мыс - Храм Благовещения Пресвятой Богородицы, воскресная школа, г. Кола - Архиерейское Свято-Феодоритовское подворье - Спасо-Преображенский морской кафедральный собор с церковью Спаса на водах - Североморск.

Поездки были продолжительные. И во многих приходах школьников приглашали к трапезе, которая начиналась и заканчивалась молитвой. Если вначале это было для них в диковинку, то затем они стали воспринимать это как данность, старались помочь накрыть на стол, убрать за собой, чем-то помочь по хозяйству.

От поездки к поездке менялось и поведение детей в храме. Появлялось смирение, послушание, терпение, дети лучше шли на контакт со священнослужителями, задавали все больше вопросов или одни и те же вопросы задавали разным людям.

Благодаря проекту появилась возможность создания фотокружка «Мир в кадре». Участники фотокружка, принимавшие участие в паломнических поездках, создавали фотоотчеты. В данный момент по итогам поездок идет подготовка фотофильма.

О том, какой отклик в душах детей имели мероприятия, проводимые в рамках проекта говорят следующие строки из отзывов детей: «Такие беседы трогают душу», «Благодаря беседам я начинаю задумываться о причинах своих поступков», «Мне захотелось стать лучше», «Поездки к святым местам заставили меня задуматься о себе, своей жизни», «Я изменила свое отношение к жизни, своим друзьям, своей семье».

Проект был положительно принят родителями школьников. Общее собрание родителей школы одобрило сотрудничество школы с духовно-просветительским центром Североморской Епархии Русской Православной

Церкви, 95% родителей дали письменное согласие на посещение детьми занятий по программе «Возрождение», реализуемой совместно с Североморской епархией.

Важным элементом проекта является родительский лекторий «Семья - основа духовно-нравственного воспитания». Его проводит представитель Североморской епархии. В лектории приняло участие 36 родителей. В ходе беседы родители задавали вопросы Отцу Павлу: что происходит с нашими детьми? Откуда берется эгоизм, агрессия, желание отстоять любым способом своё мнение (даже в том случае, когда ребёнок понимает, что не прав)? Чего не хватает нашим детям? Как поступить? Что поможет: «кнут» или «пряник»? Где граница между жестокостью и наказанием, любовью и вседозволенностью?

Значимым достижением проекта является установление тесного контакта с Североморской епархией. Ее представители привлекаются к реализации всех мероприятий проекта, часть мероприятий проводится на базе Духовно-просветительского центра Североморской епархии. В рамках проекта было проведено более двадцати совместных мероприятий. Важным результатом проекта является то, что школьники, родители, педагоги обращаются за советами к Отцу Павлу, духовному наставнику нашей школы.

Выводы. Реализация проекта Центр духовно-нравственного воспитания школьников «Созвездие добра» показала эффективность взаимодействия светской и церковной систем образования по духовно-нравственному развитию и воспитанию школьников. Важным результатом проведенного проекта является вывод о необходимости и возможности интеграции идей и практическом сотрудничестве православной и социально-культурной педагогики в сфере духовно-нравственного воспитания подрастающего поколения.

Литература:

1. Горбунова Н.В. Развитие словаря старших дошкольников средствами художественной литературы в разных видах деятельности // Проблемы современного педагогического образования. - 2018. №58-1. С. 70-73

2. Зелененко А.Н. О сущности, смысле и содержании понятия «духовно-нравственное воспитание» в православной традиции / А.Н.Зелененко // Образование как фактор развития интеллектуально-нравственного потенциала личности и современного общества: материалы VI международной научной конференции. – Санкт-Петербург: Ленинградский государственный университет им. А.С. Пушкина. – 2016. – С. 169-176.

3. Лях Ю.А. Формирование познавательной самостоятельности школьников в воспитательно-образовательном процессе гимназии // дисс. канд. Пед. наук. Кемерово, 2004

4. Шерайзина Р.М., Александрова М.В., Тращенкова С.А., Донина И.А. Развитие детско-родительских отношений в процессе продуктивного взаимодействия субъектов территориальных детско-взрослых сообществ // Психолого-педагогические особенности семьи XXI века отв. ред. А.Ю. Нагорнова. Ульяновск, 2016. С. 245-254.

5. Шерайзина Р.М., Донина И.А., Румянцева А.В., Зиновьева С.Д., Афонина В.В., Романова К.А. Готовность педагогов дошкольного образования к управлению детско-родительскими сообществами в условиях инклюзивной среды // Психолого-педагогическое сопровождение детей особой заботы Отв. редактор А.Ю. Нагорнова. Ульяновск, 2017. С. 43-51.

6. Pevzner M.N., Sherayzina R.M., Petryakov P.A., Donina I.A., Migunova E.V. Intergenerational relationships in contemporary models of territorial communities of children and adults//Research Journal of Pharmaceutical, Biological and Chemical Sciences. 2016. Т. 7. № 3. С. 2242-2254.

7. Pevzner M.N., Donina I.A., Ushanova I.A., Aleksandrova N.V., Afonina V.V. Management of diversity: information and marketing approach // Педагогические инновации - 2017 Материалы международной научно-практической интернет-конференции. 2017. С. 15-17.

8. Плотникова Е.Е., Быстрова Н.В., Тюмина Н.С. Специфика взаимодействия педагогов дошкольной образовательной организации с семьей воспитанника // Проблемы современного педагогического образования. - 2018. №58-2. С. 191-194

Педагогика

УДК: 373.3

кандидат педагогических наук, доцент Шергина Туйаара Алексеевна
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Северо-Восточный федеральный университет имени М. К. Аммосова» (г. Якутск);
магистрант Осипова Сардана Игнатьевна
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Северо-Восточный федеральный университет имени М. К. Аммосова» (г. Якутск)

ИНТЕЛЛЕКТ-КАРТА КАК ТЕХНОЛОГИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПЕРВОНАЧАЛЬНЫХ НАВЫКОВ ОБЩЕНИЯ НА ЭВЕНКИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

Аннотация. Статья посвящена вопросам обучения эвенкийскому языку посредством технологии интеллект-карты. В исследовании рассмотрены основные теоретические основы и экспериментальная проверка на практике по формированию первоначальных навыков общения младших школьников на эвенкийском языке в начальной школе.

Ключевые слова: интеллект-карты, общение, диалог, эвенкийский язык, педагогический эксперимент, младший школьник.

Annotation. The article is devoted to the issues of teaching the Evenk language through the technology of intellect-card. The study describes the basic theoretical foundations and experimental verification in practice on the formation of the initial communication skills of primary school children in the Evenki language in primary school.

Keywords: mind maps, communication, dialogue, Evenki language, pedagogical experiment, Junior high school student.

Введение. Особую актуальность в последние годы приобретает возрождение языков коренных малочисленных народов Севера (Россия и Китай). Их изучают в сорока школах Республики Саха (Якутия), в том числе эвенкийский язык преподается в восемнадцати образовательных организациях. Общая языковая ситуация малочисленных народов Севера в Республике Саха (Якутия) с точки зрения их реального

функционирования оценивается как кризисная, так как употребление данных языков сведено до минимума (эвенкийский, эвенский), а некоторые на грани исчезновения (юкагирский) [6].

Проблема в том, что даже в местах компактного проживания эвенков республики отсутствует языковая среда и общение на эвенкийском языке (Хатыстыр, Угоян, Кутана Алданского района, Оленек Оленекского улуса и т.д.). Социальная функция у языков КМНС ограничивается рамками семейного, производственно-бытового общения и устного художественного творчества, то есть применением в немногочисленных сферах, хотя и занимающих большое место в повседневной жизни народа. Прочие среды и сферы, которых значительно больше, обслуживаются, как правило, языком межнационального общения (русский, якутский). В связи с утерей родного языка, одним из основных задач обучения эвенкийскому языку является формирование навыков практического владения языком в устной форме (общение). Ученики должны учиться воспринимать эвенкийский язык на слух и общаться, т.е. вести несложный разговор – диалог.

Изложение основного материала статьи. В обучении эвенкийскому языку не владеющих необходимо разработать обучающую систему, которая направлена на формирование новой речевой деятельности. Методика развития речи – педагогическая наука, изучающая закономерности педагогической деятельности, направленной на формирование речи у детей. Основная задача методики – разрабатывать на научно-педагогической основе наиболее эффективные средства, методы и приемы развития речи, вооружать ими учителей начальных классов, чтобы они могли с максимальным успехом развивать у детей необходимые речевые умения и способности. Основное содержание данного курса – формирование устной речи детей, навыков речевого общения с окружающими [4, с. 34].

Задачами методики как прикладной науки, называют три ее задачи:

-Чему учить? Ответом на этот вопрос является разработка содержания обучения – программ по эвенкийскому языку, создание учебников и различных учебных пособий для учащихся, их постоянное совершенствование, проверка доступности и эффективности.

- Как учить? В соответствии с этим вопросом разрабатываются методы обучения эвенкийскому языку, методические приемы, системы упражнений, рекомендации по применению тех или иных видов заданий, пособий, последовательных систем практических работ учащихся, уроков и их циклов и т.п.

- Почему так, а не иначе? Здесь подразумевается исследование сравнительной эффективности методов эвенкийскому языку, обоснование выбора методики, экспериментальная проверка рекомендаций и т.д. [5, с. 72].

По мнению Кудри А.А., методика обучения эвенкийскому языку является составной частью педагогики, а именно ее общей теории обучения – дидактики. Кроме всех известных дидактических принципов при обучении эвенкийскому языку необходимо еще придерживаться следующих специфических принципов:

- принцип коммуникативной направленности обучения языку ориентирован на то, чтобы в результате обучений учащиеся овладели необходимым минимумом умений и навыков для пользования языком как средством общения в рамках предложенной темы, по программе. Язык изучают, прежде всего, для того чтобы с его помощью общаться с другими и получать на нем какую-нибудь информацию.

- принцип учета возрастных особенностей, места проживания, круга интересов и возможностей общения.

- принцип учета взаимосвязи и взаимовлияния языков в условиях многоязычия;

По мнению Берелтуевой Д.М., «обучение учащихся разговорной речи на эвенкийском языке осуществляется в течение всего учебного года как отдельный этап каждого занятия, который занимает 3 – 5 минут. При этом система работы включает в себя все известные в методике обучения второму языку» [1]. Обучение разговорной речи строится по следующим этапам:

1 этап работы – это предъявление материала, когда учитель ставит перед детьми задачу, что на данном занятии нужно усвоить, для чего это нужно, когда и в каких жизненных ситуациях данный материал становится нужен и т.д. Во вступительной речи, как и при объяснении материала, учитель стремится по мере необходимости пользоваться эвенкийским языком, например, перевести термин или передать содержание понятия, может применить запись на интерактивной доске, провести хоровое проговаривание терминов, его определения и т.д.

Далее учитель знакомит учащихся с микродиалогом – образцом, он может прочесть его сам или дать прослушать аудиозапись данного диалога. Можно использовать YouTube, где размещены диалоги. Для лучшего усвоения можно сделать так, чтобы образец микродиалога был наглядно изображен на таблице или на доске. После прослушивания образцов диалога нужно объяснить обучающимся, когда и при каких жизненных обстоятельствах какой из вариантов диалога подходит, какие комбинации элементов реплик еще возможны, какой интонацией нужно сопровождать высказывания, какие жесты могут применяться в данной реплике (например, кивнуть или покачать головой, развести руками, пожать плечами), какие соответствующие этому выражению средства имеются на родном языке (например: учунэ – шумно, дэмэре - надоело) и т.д. [1]. После этого учащиеся могут некоторые незнакомые слова, выражения или обороты добавить в свои словарные тетради.

2 этап работы – это использование в диалоге языковых средств по методу управляемых высказываний. На этом этапе микродиалог–образец необходим для чтения и отработки подходящей интонации. Наблюдения показывают, что учащиеся, даже не зная более удобный для использования краткий вариант реплики, все-таки избегают его, дают неуместный в данном контексте, но привычный для них полный ответ. Поэтому желательно, чтобы все ученики потренировались в выговаривании и произношении новых для них речевых конструкций диалога. Чтение образцов диалога можно осуществлять различными способами: повторение чтения за учителем (оно имеет особое значение для отработки правильного интонирования реплик), совместно с учителем, без учителя (хоровое или по ролям). Но нужно помнить, что хоровое чтение без учителя, хотя и обеспечивает стопроцентное участие всего класса в чтении, но зато затрудняет усвоение интонационного оформления речи [1].

После того, как учащиеся научились практически использовать предлагаемые выражения и обороты в диалоге, проводятся задания конструктивного характера. Это могут быть:

- подбор подходящей реплики из данных образцов на высказанную учителем реплику-стимул (реплики учитель-ученик);

- продолжение диалогов по заданной схеме с изменением слов;

- подбор различных возможных вариантов реакции (радость, восторг, удивление) на одну и ту же реплику учителя (реплики учитель-ученик);

- перестройка заданной реплики, т.е. присоединение к ней других высказываний по заданию учителя или следуя ситуации;

- перестройка заданных диалогов: замена в них одних реплик другими, вставка в диалог указанных видов реплик из предложенных;

- придумывание реплик ученик – ученик по заданию учителя (по заданной схеме);

- составление диалогов по заданной схеме и др.

В целях обучения полноценному диалогу используется обучающий сайт «Эвенгус», куда педагог добавляет разные виды заданий по отработке разнообразных реплик. Здесь задания предлагаются дополнительно в зависимости от условий обучения: устно, на листочках, на интерактивной доске и т.д. Можно менять лексику, уточнить ситуации, участников диалога и т.д. Продуктивность работы педагога зависит от его компетенции, уровня владения эвенкийским языком и культурой. Опытный педагог, знающий закономерности диалогической речи, умеющий вступать в контакт с детьми будет добиваться успеха в обучении за короткое время.

Перечисленные виды упражнений обучают детей комбинировать по заданию учителя на усвоенный материал в разных вариантах. Такую комбинацию, согласно создавшейся ситуации, приходится проделывать нам и в реальной жизненной обстановке. Количество упражнений того или иного вида зависит от уровня речевой подготовки учащихся, их возраста, психологической обстановки на уроке, мотивации на изучение эвенкийского языка. Недостаточное выполнение упражнений какого-либо вида из указанных, как показывают наблюдения, может вызвать затруднения при выполнении следующего упражнения. Поэтому желательно соблюдать последовательность перехода от простых заданий к более сложным. В условиях отсутствия речевой среды упражнения конструктивного характера занимают значительное место в общей системе работы над разговорной диалогической речью [1].

Третий этап – это упражнения в относительно самостоятельном использовании усвоенного материала в речи. На этом этапе дети знают не менее 200-300 эвенкийских слов. Сюда могут относиться упражнения на составление диалогов по заданной ситуации и разговор учащихся об известных им фактах из жизни в кочевье. На этом этапе работы в младших классах необходима помощь учителя и его помощников - подсказки, поправки. Но в отличие от предыдущих упражнений учащиеся должны иметь большую свободу в выборе темы и содержания разговора [1]. При составлении диалогов по заданной ситуации также встречается некоторые трудности. Так, иногда обучающийся в первой же реплике «выдаёт» всю информацию, который им выдал учитель, и разговор может сразу угаснуть, из громоздкого объяснения ситуации получается диалог очень малой длины. Или же ученики могут лишь повторить слова учителя, не добавляя от самих себя ничего, диалог превращается в пересказ ситуации по ролям. В таких ситуациях, конечно, нельзя дать рекомендации на все случаи, многое зависит от умения самого учителя и учащихся. Во всяком случае, можно объяснить ученикам, что люди не сразу выкладывают все, что они знают, обычно больше выясняется в процессе разговора, поэтому и бывает нужен разговор между собеседниками. Также можно предлагать ситуации по частям, корректируя ее по мере того, в каком направлении идет диалог, какие варианты общения становятся возможными.

При проведении диалогов по заданной ситуации можно рекомендовать такие варианты:

- Ситуация подкрепляется опорными словами и схемой диалога;

- Ситуация снабжается частично или опорными словами или схемой;

- Дается лишь описание ситуаций в устной или письменной форме, а дети должны составит диалог по ней.

Таким образом, исходя из вышеизложенного, мы делаем вывод, что формирование первоначальных навыков общения на эвенкийском языке происходит как процесс усвоения разных видов диалога, усваиваются слова и их словоформы. Специальная работа ведется по отработке мимики и жеста, которые сопровождают устную речь. Усваиваются интонационные конструкции эвенкийского языка.

Процесс обучения диалогу состоит из следующих этапов:

Первый этап – подготовка учащихся к ведению диалога на эвенкийском языке.

Второй этап – отработка элементарного говорения учащихся на эвенкийском языке. Третий этап – применение диалогических форм в различных ситуациях общения на эвенкийском языке.

Рассмотрим программу первоначального обучения эвенкийскому языку не владеющих, разработанную В.П. Марфусаловой. Материал в данной программе распределен по тематическим группам и количеству часов. Один урок содержит список слов для усвоения и типовые фразы для закрепления изученных на данном уроке слов, грамматический материал для заучивания наизусть, а также примерные тексты диалога по пройденной теме [6, с. 36].

Сущность формирования навыков общения на эвенкийском языке заключается:

- в осуществлении диалогического общение на бытовом уровне со сверстниками и взрослыми в пределах изучаемой тематики, что дала бы коренным жителям возможность общаться между собой на родном языке.

- понимать на слух живую эвенкийскую речь как при непосредственном общении с собеседником, так и при разговоре окружающих;

- умение понимать основное содержание несложной письменной информации: название книг, статей в газете, текстов на знакомые темы.

Диалогическая речь, которой мы обучаем не владеющих эвенкийским языком, включает в себя элементы разговорной речи, но в то же время по содержанию и тематике она должна быть богаче и разнообразнее, чем обиходно-разговорная речь. Диалогическая речь учащихся должна, в основном, совпадать с простой книжно-письменной речью, употребительной как в устном общении, так и в учебных текстах для чтения. Другими словами, обучение учащихся разговорной речи есть одна из сторон развития у них устной речи, но в то же время обучения устной речи еще не говорит о том, что мы обучаем детей именно разговорной речи, поэтому для формирования у детей навыков общения нужно больше практики, в виде непосредственного общения с носителями языка, у которых разговорная речь немного отличается от устной речи [2, с. 67].

Опытно-экспериментальная работа была проведена на базе МОБУ «Средняя общеобразовательная школа № 38» (с углубленным изучением отдельных предметов) г. Якутск в 4 классе в количестве 8 школьников, которые изучают эвенкийский язык два года – экспериментальная группа. Контрольная группа – ученики из 4 класса МБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 20» п. Хатыстыр Алданского района в количестве 12 учеников, которые изучают два года эвенкийский язык на уроках по дополнительному

предмету. Эксперимент проводился с 14 января по 30 апреля 2016-2017 учебного года в три этапа с перерывами.

Работа состояла из 3 этапов: констатирующий этап, целью которого было выявление первоначального уровня развития эвенкийской речи; формирующий этап, на котором проводились занятия с использованием методов и приемов по развитию эвенкийской речи; контрольный этап, целью которого являлось выявление и сравнение уровня развития эвенкийской речи с первоначальными показателями учащихся.

По результатам диагностики по методике «Тест с закрытыми ответами» пришли к выводу, что учащиеся контрольной группы более общительные чем, ученики экспериментальной группы, потому что на трудных заданиях просили о помощи, выпрашивали подсказки. Экспериментальная группа же на общение не стремилась, заданные им тесты выполняли без вопросов. Упражнения, в выполнении заданий которых они затруднились так и оставили открытыми.

Проанализировав ответы экспериментальной группы можно сделать вывод, что учащиеся могут рассказать о себе и о своей семье, простыми и не длинными предложениями, данную тему изучают на первом году обучения. О школе рассказать затруднились обе ученицы, так как тема «школа» еще не пройдена и диалог на уроках по этой теме не отрабатывали, поэтому результаты по диагностике «Тест творческий» у обеих учениц Н – низкий.

Исходя из результатов данной методики, можно сделать вывод, что имена существительные и глаголы учащиеся используют чаще чем остальные части речи. Обучающиеся контрольной группы более коммуникабельны: поддерживают общение, на контакт идут легко, смело рассказывают о себе, своей семье, о школе, чем ученики экспериментальной группы. Большинство учащихся выбирают «любимым» предметом эвенкийский язык.

Исходя из результатов диагностики сделаем вывод, что у учеников четвертого класса МОБУ СОШ №38, экспериментальная группа, низкий уровень развития эвенкийского языка, чем у контрольной группы, учащихся МБОУ СОШ № 20. Недостаточный уровень владения эвенкийским языком мешает свободно вести диалог (общение) на данном языке. Для его повышения нужно образовать «эвенкийскую среду» общения на каждом уроке и систематически работать.

Проанализировав уровень развития эвенкийского языка у учащихся четвертого класса, мы пришли к выводу, что недостаточно применение методов и приемов обучения. Необходимо целенаправленно работать над разработка и применением разных видов технологии. В отличие от методов и приемов технология является целостной системой обучения, разрабатываемой специально для реализации целей и задач образования. В данном случае для обучения эвенкийскому языку н владеющих.

Образовательная технология имеет определенную структуру, в которой определяющее значение имеет мотивация ребенка на обучение. Далее она строится по определенной схеме или модели, которая повторяется системно в процессе обучения до тех пор, пока не достигается цель образования. В данном случае пока педагог не добьется желаемого результата в обучении эвенкийскому языку. Для формирования первоначальных навыков общения на эвенкийском языке мы использовали технологию интеллект-карты. Создателями этой технологии являются английские психологи Тони и Барри Бьюзен. При ее использовании активизируется работа обоих полушарий головного мозга, благодаря чему информация сохраняется в памяти в виде целостного образа и запоминания ключевых слов общего текста. Происходит движение мысли от общего к частному и обратно [3].

Формирующий этап – целью которого является подбор комплекса упражнений, которые направлены на формирование первоначальных навыков общения на эвенкийском языке. Работа по формированию речи учащихся сочетается с каждым занятием эвенкийского языка, как синтетического предмета: урок родного языка – 3 часа в неделю, решаются те или иные задачи развития устной и письменной речи учащихся. Всего было проведено 5 занятий у учащихся 4 класса, в количестве двух учеников.

С учетом возраста обучающихся наиболее эффективным способом создания и повышения мотивации младших школьников является использование текстов, которые являются близкими опыту обучающегося, т.е. реальные жизненные ситуации и их примеры, наглядные красочные картинки, слайды, игры на призовые места, использование медиа и аудиотехники. Кроме того, важно включать в описание задания ориентировку, которая обеспечит ребенку его выполнение, работа со схемами, символами, знаками.

Специфические условия школы благоприятны для овладения мыслительными операциями и развития образного и логического мышления. У всех детей, поскольку их мало в классе, есть возможность не только послушать ответы товарищей, но и попытаться оформить собственные мысли в устной речи.

Интеллект-карта – это модель графического выражения процессов восприятия, обработки и запоминания информации, творческих задач, приспособление для развития памяти и мышления. Интеллект-карта представляют собой внешний «снимок» сложных взаимоотношений наших мыслей в конкретный момент времени. Она отражает связи между понятиями, частями, составляющими проблемы или предметной области. Интеллект-карты – очень эффективное приспособление для решения таких вопросов, как показ презентации, принятие решений, распределение собственного времени, запоминание немалых объемов информации, проведение мозговых штурмов, рефлексия, разработка сложных проектов, самообучение, развитие, и т.д. Интеллект-карта – это творческая работа, здесь нет каких-либо точных параметров, у каждого человека уникальная и отличающаяся от остальных карта. Они очень привлекательны, схематичны, эстетичны, что позволяет ученикам работать с большим энтузиазмом.

Последовательность разработки и использования интеллект-карты на уроке эвенкийского языка можно представить в следующей технологической последовательности: для разработки карты заготавливаем оборудование - карандаши, фломастеры разных цветов; тему урока записываем посередине карты; тему занятия можно проиллюстрировать, используя подходящий рисунок для карты; каждая главная ветка интеллект-карты имеет свой цвет; главные ветви соединяются с центром, а ветви второго, третьего и т.д. порядка соединяются с главными ветвями; ветви должны быть не прямыми, а как ветки деревьев изогнутыми; для наилучшего запоминания желательно использовать изображения - ассоциации о каждом слове.

Мы стремимся сформировать первоначальные навыки общения на эвенкийском языке в младшем школьном возрасте, для этого систематически практикуемся на каждом занятии, т.е. на уроках обязательно отводим время диалогу, который выполняется по алгоритму:

1. Обучающиеся упражняются только в чтении вопросов (стимулов) и ответов (реакций), данных в учебнике или подготовленных самим учителем. Для подготовительных этапов могут быть использованы доска или раздаточный дидактический материал. На доске пишется диалог, и учащиеся читают его по ролям.

2. Затем учитель читает его сам или дает прослушать аудиозапись. После чтения образцов нужно объяснение обучающимся о том, когда, при каких жизненных обстоятельствах какой из вариантов подходит, какие комбинации элементов еще возможны, какой интонацией нужно сопровождать высказывания, какие жесты могут применяться в данной реплике (например, кивнуть или покачать головой, развести руками, пожать плечами), какие соответствующие этому выражению средства имеются на родном языке (например: учунэ – шумно, дэмэре - надоело) и т.д.

3. Упражнения относительно самостоятельного использования усвоенного материала в речи. Сюда могут быть включены задания на составление диалогов по заданной ситуации и разговор учащихся об известных им факторах.

В контрольной группе данные вторичной диагностики по сравнению с первичным не поменялись. Это обусловлено тем, что обучающиеся проходят тему: «Местность», изучают эвенкийские названия городов, поселков, гор, рек и т.д. По разговорной речи у них в этот период нет практики, занятия проходят только в письменном характере.

Результаты вторичной диагностики среди учащихся четвертого класса в экспериментальной группе улучшились на 11,68 процентов, учащиеся отвечали на вопросы и рассказывали о себе намного увереннее, стали более открытыми для диалога.

В конце каждого занятия обучающиеся оценивали свою работу выбором одной карточки из трех разноцветных кружков, которые означали: разноцветный кружок – урок понравился и я все понял; цветной однотонный кружок – урок прошел на хорошо, но есть некоторые детали, которые я не понял; черный кружок – урок не понравился, я много чего не понял. По результатам рефлексии каждого занятия изготовили национальный летний головной убор, что является приобщением к культуре эвенков.

Выводы. В результате работы по формированию первоначальных навыков общения на эвенкийском языке в младшем школьном возрасте повышается уровень владения самим языком, мотивация к учебной деятельности, интерес к овладению родным языком и практическому их применению. Все это способствует повышению качества знаний учащихся, развитию способностей каждого ученика, активизация познавательной деятельности и творческой активности учащихся, формированию личностных качеств ученика, умению организовать сбор информации и правильно ее использовать.

Таким образом, нами практически доказана выдвинутая гипотеза исследования, согласно которой формирование первоначальных навыков общения и развитие общения на эвенкийском языке учащихся младших школьников будет эффективным при условии, если на уроках эвенкийского языка систематически и целенаправленно использовать устный диалог, разнообразные текстовые и речевые упражнения и расширять словарный запас посредством технологии интеллект-карты.

Литература:

1. Берелтуева Д.М. Книга для учителя эвенкийской начальной школы. – СПб.: Изд-во «Дрофа», 2006 – 95 с.
2. Бойцова А.Ф. Книга для учителя эвенкийской начальной школы / А.Ф. Бойцова, Н.Я. Булатова, З.И. Ковалева, А.А. Кудря, З.Н. Пикунова и др. – 2-е изд., дораб. – Л.: Просвещение. Ленингр. отд-ние. 1997-191 с.
3. Бьюзен Т. Интеллект-менеджмент. Практикум лидера.: Минск.: Попурри, 2003
4. Горецкий В.Г. Обучение грамоте 1-3; 1-4 классы. В.Г. Горецкий, Н.А. Федосова, В.А. Кирюшкин, А.Ф. Шанько / – М.: Просвещение, 2006. - 320 с.
5. Марфусалова В.П. Проблема сохранения родного языка в регионах Севера в условиях многоязычия. – Вестник ЯГУ, том 6, №3. 2009
6. Марфусалова В.П. Эвенкийский язык: учебное пособие / В.П. Марфусалова. – Якутск: Издательский дом СВФУ, 2016. – 132 с.

Педагогика

УДК 378

кандидат педагогических наук, доцент кафедры математики Шибаев Владимир Петрович
Ставропольский государственный аграрный университет (г. Ставрополь);
кандидат педагогических наук, доцент Шибаева Людмила Михайловна
Северо- Кавказский Федеральный университет (г. Ставрополь)

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ

Аннотация. В статье рассмотрены современные подходы к организации самостоятельной работы студентов. Рассмотрены основные принципы и условия организации самостоятельной работы студентов, при соблюдении которых она будет эффективна. В процессе применения самостоятельной работы студентов происходит усиление мотивационных сторон учебного процесса и интенсификация обучения в целом.

Ключевые слова: самостоятельная работа; студенты; инфокоммуникативные технологии; принципы; условия организации самостоятельной работы студентов.

Annotation. This article examines modern approaches to organization of independent work of students. The main principles and conditions of organization of independent work of students under which it will be effective. The application of independent work of students, increasing motivation of the parties of the educational process and the intensification of training as a whole.

Keywords: independent work; students; infokommunikativnye technology; principles; conditions for organization of independent work of students.

Введение. Самостоятельную работу студентов в зависимости от места и времени ее проведения, характера руководства ею со стороны преподавателя и способа контроля за ее результатами можно подразделить на следующие виды:

- самостоятельная работа во время основных аудиторных занятий (лекций, семинаров, лабораторных работ);
- самостоятельная работа под контролем преподавателя в форме плановых консультаций, творческих контактов;
- внеаудиторная самостоятельная работа при выполнении студентами домашних заданий учебного и творческого характера [3].

И хотя границы между этими видами самостоятельной работы достаточно размыты, а сами виды работ пересекаются и наибольший эффект даст не оптимизация отдельных видов работ, а комплексное решение проблемы, в докладе рассматривается третий – внеаудиторный вид самостоятельной работы студентов.

Изложение основного материала статьи. Анализ ФГОС нового поколения, профессиональных программ, квалификационных характеристик и требований к современному специалисту показывает, что эффективность подготовки студентов в университете обеспечивается системным подходом и гуманистической направленностью содержания, методов и форм высшего образования.

Системный подход обеспечивается не только соотношением теоретического и практического материала, но и комплексным подходом к отбору средств обучения, предполагающим использование как традиционных, так и современных педагогических технологий. Среди последних особое место занимают информационные технологии разного уровня и направленности.

На разных этапах образовательного процесса университета информационные педагогические технологии занимают разное место. При организации самостоятельной работы студентов они играют ключевую роль, так как в этом случае оптимально используются возможности реализации таких принципов обучения, как активность и доступность.

Кроме того, развиваются такие мыслительные операции и общие умения, как анализ, синтез, аналогия и моделирование, причем в таких формах, которые не дублируют формы традиционного обучения. На этой основе формируется поисковая активность личности при отборе и структурировании информации.

Основным *принципом* организации самостоятельной работы студентов является *комплексный подход*, направленный на формирование навыков репродуктивной и творческой деятельности студента в аудитории, при внеаудиторных контактах с преподавателем, при домашней подготовке. Содержание самостоятельной работы студентов представлено в рабочей программе каждой дисциплины и направлено на расширение и углубление практических знаний и умений по данному курсу, на усвоение межпредметных связей.

Кроме того, СРС будет эффективна при соблюдении и ряда других *принципов*:

1. Самостоятельная работа должна в первую очередь развивать умение студентов учиться, совершенствовать навыки работы с информацией, ее поиска из различных источников, в том числе их Интернет, компиляции и последующего использования, а не механическое выполнение заданий, определенных преподавателем. Иначе, искажается сама суть самостоятельной работы, и из самостоятельной работы она превращается в дополнительное и порой очень объемное домашнее задание, смысла которого студенты зачастую не понимают.
2. Внеаудиторная работа должна быть индивидуальной, ведь это единственная возможность поработать над тем навыками и умениями, которые развиты не достаточно хорошо. Таким образом, необходимо позволить студенту самому определять формы самостоятельной работы. Роль преподавателя в этом случае заключается в выявлении “слабых мест”, консультации и последующей оценке прогресса.
3. Самостоятельная работа не должна выполняться студентами “из под палки”, иначе она теряет всякую привлекательность для студентов, а, следовательно, и эффективность.
4. Самостоятельная работа должна быть интересной и позволять обучающимся возможность сделать что-то, что они не делают на практических занятиях.
5. Внеаудиторная работа должна быть связана с аудиторной тематически и расширять знания, полученные на практических занятиях [2].

По нашему мнению, только при соблюдении вышеперечисленных принципов работа студентов вне аудитории дает ожидаемые заметные результаты. При организации самостоятельной работы по конкретной дисциплине необходимо обеспечить полную информированность студентов о ее целях и задачах, сроках выполнения, формах контроля и самоконтроля, трудоемкости.

Формы самостоятельной работы определяются кафедрами и преподавателями на основе рабочей программы по учебной дисциплине с учетом курса обучения, степени подготовленности студентов и других факторов.

Можно сформулировать пять объективных педагогических *закономерностей* организации самостоятельной работы студентов:

1. По мере продвижения студентов от курса к курсу значение и объемы самостоятельной работы растут;
2. Творческая составляющая в самостоятельной работе студентов имеет тенденцию к увеличению на старших курсах;
3. В процессе организации самостоятельной работы студентов возрастает потребность в тьютерской роли педагогов. Тьютер – это педагог, всегда готовый помочь, каждому студенту его группы, преодолеть индивидуальные затруднения при изучении учебных дисциплин;
4. Возникла необходимость специального повышения педагогической квалификации профессорско-преподавательского состава в вопросах научной организации самостоятельной работы студентов.
5. Компьютерная поддержка организации самостоятельной работы студентов становится абсолютно необходимой - как для оперативной выдачи учебных материалов, так и для автоматизированного учета учебных достижений студентов. [1].

Для эффективной организации самостоятельной учебной деятельности с использованием средств информационных компьютерных технологий необходимо выполнять ряд условий.

1) Правильно сочетать объем аудиторной и самостоятельной работ, что выражается в оптимальном структурировании учебного плана. Большую роль здесь играет правильное определение трудоемкости различных видов самостоятельных работ, таких, как реферативные работы, курсовые и дипломные проекты и другие задания. Составлению такого плана должно предшествовать серьезное изучение бюджета времени студента, оснащенности методической литературой, электронными учебными материалами и возможностей свободного доступа к средствам информационных компьютерных технологий, а также учет традиций в

системе образования.

2) Необходимо постепенно изменять соотношение совместной деятельности студента и преподавателя. Если на первых курсах преподавателю принадлежит более активная позиция, а студент чаще всего «ведомый», то по мере продвижения к старшим курсам необходимо побуждать студента работать более самостоятельно, активно стремиться к самообразованию. Выполнение самостоятельных учебных заданий должно способствовать выработке таких мыслительных навыков, как анализ, синтез, постановка и решение возникающих проблем. Иначе говоря, процесс самостоятельной работы постепенно должен превращаться в творческий. В этом могут помочь средства современных информационных компьютерных технологий.

3) Своевременно обеспечивать студента соответствующей учебно-методической литературой и электронными учебными материалами. Сложившаяся ситуация в современной высшей школе не позволяет пока полностью обеспечить каждого студента всей необходимой литературой. Учитывая это, следует использовать электронные издания, а также мощный информационный ресурс - Интернет.

4) Осуществлять систематический контроль за организацией и ходом самостоятельной учебной деятельности с помощью разнообразных мер поощрения студента за ее качественное выполнение. Такой контроль должен быть не столько административным, сколько дидактическим условием, положительно влияющим на эффективность учебной деятельности в целом. Наличие имеющихся в виде стандартизированных и доступных для студентов электронных тестовых материалов обеспечит результативность такого контроля.

В мировой практике системы образования существуют различные подходы по обучению самостоятельной деятельности учащегося. Для этой цели наиболее подходит информационная учебная среда (ИУС) как комплекс программных средств представления знаний, обеспечивающий самостоятельную учебную деятельность обучаемого и управляющий работой компьютера.

Существуют три типа учебных информационных сред, применяемых на практике[1]:

1. Интегрированная среда и формальная интеграция, когда комьютер применяется в учебном процессе только на основании включения в расписание. Метод и содержание обучения не затрагиваются, не эксплицируются и остаются прерогативой преподавателя. При этом используются программы старого образца, где содержание не согласуется с изучаемым материалом и с содержанием учебной деятельности обучаемого.

2. Частично интегрированная среда и частичная содержательная интеграция, когда содержание используемых программ частично состыковано с используемым учебником и курсом. Однако понятие метода и содержания обучения системно не затрагиваются. При этом используются раздельные программы, не объединенные общим интерфейсом.

3. Интегрированная среда и содержательно–деятельностная интеграция, когда содержание и метод обучения полностью интегрированы в ИУС, объединенную общим интерфейсом. В этом случае информация о содержании и методе становится для обучаемого объектом осознанного выбора, изучения, усвоения и контроля.

Именно такой тип информационной среды, построенной на полном эксплицитном представлении информации о содержании и методе обучения, дает обучаемому свободу в осуществлении самостоятельного изучения, делает обучаемого объектом индивидуального педагогического воздействия и тщательного контроля со стороны преподавателя. Информационная учебная среда для самостоятельного изучения должна включать информацию о содержании и методе обучения, о способах организации работы, а также средства обучения, контроля и обратной связи с преподавателями.

Компьютерный учебник или электронный учебник представляет собой программное средство, позволяющее представить для изучения теоретический материал, организовать апробирование, тренаж и самостоятельную творческую работу, помогающее студентам и преподавателю оценить уровень знаний в определенной тематике, а также содержащее необходимую справочную информацию [4]. Главные преимущества электронной формы представления учебной информации для самостоятельной работы студентов – компактность, большие выразительные возможности в представлении учебного материала (видео, звук, динамические изображения – анимации, виртуальная реальность), интерактивность, низкая стоимость. Электронный учебник может интегрировать в себе возможности различных педагогических программных средств: обучающих программ, справочников, учебных баз данных, тренажеров, контролирующих программ. Электронный учебник обеспечивает проведение занятий различного типа, а также самостоятельное изучение учебного курса. Ориентировка конкретной учебной деятельности определяется предметными знаниями, имеющимися в электронном учебнике. Общей ориентации учебной деятельности способствуют сведения из педагогического мониторинга. Учебник не навязывает жесткой структуры и методики изучения учебного материала.

В тех учебных курсах, где образовательная информация содержит большое количество текстового материала, использование электронного представления информации позволяет лучше структурировать учебное содержание с целью предоставления студентам альтернативных путей его изучения. Обучающийся может выбрать путь и темп изучения материала в зависимости от имеющегося уровня знаний, сложившихся приемов работы и психологических особенностей личности. Кроме того, имеется возможность организации быстрого и эффективного поиска нужных сведений в огромных массивах информации.

Существует целый ряд учебных пособий, которые снабжены специализированными мультимедиа компакт-дисками, что облегчает изучение предмета. Представления в электронной форме на CD-ROM заслуживают учебные курсы, содержащие большое количество визуальной информации и иллюстративных материалов. Главной особенностью учебно-методических материалов для обучения в высшей школе является их ориентированность на самостоятельную деятельность обучающихся по своему обучению. Этот принцип предопределяет следующие характеристики учебно-методических материалов:

- достаточную полноту изложения учебных материалов;
- учебные материалы должны содержать систему опорных ориентиров [1].

Таким образом, актуальным становится разработка педагогических методов организации самостоятельной деятельности студентов (СДС) в работе с электронными образовательными ресурсами. Иными словами, речь идет о грамотном построении электронных образовательных материалов нового поколения, позволяющих на технической, научной и методической базе организовывать эффективную внеаудиторную деятельность студентов по освоению учебного материала. В данном контексте под

эффективной самостоятельной деятельностью студентов будем понимать высокую степень познавательной активности, самостоятельное (без помощи педагога) достижение образовательных целей и задач, самоорганизацию в распределении учебных действий во времени (планирование), целенаправленное и систематическое осуществление контроля, оценки и коррекции. С точки зрения дидактического назначения, эффективность самостоятельной проработки электронного материала будет обеспечиваться структурированием электронного материала всех образовательных блоков: теоретического, иллюстративного, справочного контролирующего [2].

Значимая роль в рамках каждого блока отводится формулированию дидактической цели, обеспечивающей целенаправленное изучение материала.

Как отмечают В.И. Горовая и А. Диканский [3], обобщённо дидактический потенциал информационных компьютерных технологий можно представить следующими возможностями:

- способность хранить, выдавать и структурировать информацию;
- поддержка работы с гипермедийной информацией;
- возможность вставлять графические изображения и гиперссылки в любой документ, что позволяет выйти на связь с любым электронным адресом или сервером Internet;
- поддержка копирования расширенного текста из одного программного средства в другое;
- способность осуществлять поиск необходимой информации в сети;
- способность передавать полученную информацию по указанному электронному адресу и др.

Обобщённо возможности информационных технологий в организации самостоятельной работы студентов представлены в Приложении 1.

Задача преподавателя при организации самостоятельной учебной деятельности студентов с использованием средств информационных компьютерных технологий сводится к тому, чтобы подобрать индивидуальные задания с учетом сложности изучаемого материала и возможностей студентов; обеспечить доступ к информационным образовательным ресурсам и к «папке » преподавателя, где содержатся тексты лекций, практические задания и примеры решения задач; обеспечить всех списком обязательной и дополнительной литературы; дать консультацию отдельному студенту или группе студентов.

В настоящее время создается большое количество образовательных ресурсов в сети Интернет. Набирают популярность системы тестирования по различным областям, виртуальные лекции, лаборатории, когда пользователю достаточно иметь компьютер и подключение к Интернет для того, чтобы связаться с преподавателем, решать вычислительные задачи и получать знания.

Использование сетей усиливает роль самостоятельной работы студента и позволяет кардинальным образом изменить методику преподавания. Студент может получать все задания и методические указания через сервер, что дает ему возможность привести в соответствие личные возможности с необходимыми для выполнения работ трудозатратами. Студент имеет возможность выполнять работу дома или в аудитории.

Таким образом, в данный момент технологическая база современных информационно-коммуникационных технологий может дать многое для различных инновационных решений в области образования, позволяет повысить заинтересованность студентов в изучении предмета, развить и обеспечить самостоятельность студентов в изучении материала, предоставить студентам гибкий личный график выполнения лабораторных работ при сохранении преподавателем контроля над ходом выполнения работы, закрепить навыки использования современных информационных технологий параллельно с изучением учебной информации.

Неотъемлемый атрибут современного человека – электронная почта (e-mail), которая является средством не просто общения, а возможностью получать различные рассылки, в том числе учебные. Очевидно, что и методика проведения консультаций со стороны преподавателя может включать обмен электронными сообщения посредством серверной почты студентов с целью подачи соответствующих рекомендаций. Здесь помимо всего прочего у студента воспитывается культура общения, вырабатывается умение коротко и ясно формулировать свою мысль.

Самое доступное и простое средство самотестирования с применением информационно-коммуникационных технологий – это ряд тестов «on-line», которые позволяют в режиме реального времени определить свой уровень владения предметным материалом, выявить свои ошибки и получить рекомендации по самосовершенствованию. На некоторых сайтах также содержится масса другой полезной информации: о международных экзаменах, обучении «on-line» и т.д. Демонстрируются мультимедийные презентации учебников.

Важным для профессионального образования является овладение специальной терминологией и умение ею оперировать, аргументировано выражать свое мнение, анализировать факты, оппонировать и вести дискуссию. В связи с этим большую значимость приобретает самостоятельная работа с дополнительными источниками (справочниками, словарями, энциклопедиями, базами данных), обеспечивающих возможность сопоставления материала, его обобщение, сравнение, анализ, классификацию и др. С этой точки зрения значимым является явный и скрытый справочный блок построения электронных материалов, позволяющий работать не только с текстовой и графической информацией (таблицы, диаграммы, схемы и др.) базового использования, но и с информацией в сети Интернет. Осуществлять поиск необходимой информации, обрабатывать ее в электронном виде и включать в содержание электронных материалов (в специально отведенные разделы), обеспечивая тем самым их открытость.

Выводы. Таким образом, в современных условиях непрерывно ускоряющегося научно-технического прогресса постоянно растет объем знаний, которыми должен владеть специалист. При этом неизбежно обостряются противоречия между стремительно растущим объемом актуальной информации, которую должен усвоить обучаемый, и ограниченным промежутком времени, отведенным на обучение. Очевидно, что ведущим методическим принципом решения этой проблемы является использование в процессе профессиональной подготовки студентов информационных технологий обучения во время их самостоятельной работы. При этом средства информационных технологий выступают как новые интерактивные средства обучения, обладающие целым рядом дидактических достоинств, направленных на активизацию познавательной деятельности студентов. Происходит усиление мотивационных сторон учебного процесса и интенсификация обучения в целом, возрастают возможности организации самостоятельной работы студентов.

Литература:

1. Абайханов А.Р., Абайханов Р.С., Абдурахманова П.Д., Агарагимова В.К., Айтмагамбетова Р.Х., Асильдерова М.М., Ахметова Б.З., Бесаева А.Г., Бородина Д.С., Выхристюк М.С., Гаджиева П.Д., Джиоева А.Р., Дмитриев М.М., Дубинина Н.В., Дуйсекеева Н.Ж., Ерина И.А., Идрисова П.Г., Исаева Ж.К., Исалгинбаева К.К., Калиев Б.Н., Калкеева К.Р., Карабулатова И.С., Касторнова В.А., Клушина Е.А., Клушина Н.П., и др. // Актуальные проблемы гуманитарных наук: история и современность: коллективная монография – М., 2018
2. Абдурахманова П.Д., Агарагимова В.К., Амамбаева Н. С., Асильдерова М.М., Бен А.М., Гаджиева П.Д., Гадзаова Л.П., Дзидзоева С.М., Ерина И.А., Зембатова Л.Т., Идрисова П.Г., Касторнова В.А., Киргуева Ф.Х., Клушина Е.А., Клушина Н.П. и др. // Личность в современной реальности: педагогические, психологические, лингвистические, правовые аспекты: коллективная монография - М., 2018
3. Горовая В., Диканский А. ИКТ и самостоятельная учебная деятель-ность // Высшее образование в России. - № 6. - 2005.
4. Попков В.А., Коржуев А.В. Теория и практика высшего профессионального образования: Учебное пособие для системы дополнительного педагогического образования. – М.: Академический Проект, 2014. – 432 с.

Педагогика

УДК: 371.24

кандидат педагогических наук, доцент кафедры математики,
теории и методики обучения математике Шилова Любовь Ивановна
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)
Федерального государственного автономного образовательного учреждения
высшего образования «Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» (г. Ялта)

ФОРМИРОВАНИЕ ЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ПРЕДПРОФИЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ ПО МАТЕМАТИКЕ КАК ПРЕДМЕТ ИЗУЧЕНИЯ В ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ МАТЕМАТИКИ

Аннотация. В статье описывается опыт подготовки будущего учителя математики к формированию логической культуры обучающихся на основах личностной ориентации изучения дисциплин вариативного цикла. Предлагаются варианты специально разработанных упражнений, направленных на формирование рассматриваемой культуры школьников на различных этапах обучения.

Ключевые слова: логическая культура, профессионально-педагогическая подготовка, будущий учитель математики.

Annotation. In this article the experience of logical culture development based on student-centered learning of the optional subjects curricula within the professional training of the Mathematics teacher. The variety of specially designed tasks in order to form and develop the given culture of the students at different learning stages are suggested in this article.

Keywords: logical culture, professional pedagogical training, future Mathematics teacher.

Введение. Концепция развития математического образования в Российской Федерации акцентирует внимание на необходимости подготовки «учителей и преподавателей образовательных организаций высшего образования, которые могут качественно преподавать математику, учитывая, развивая и формируя учебные и жизненные интересы различных групп обучающихся» [2, с. 3]. По нашему глубоком убеждению решение поставленной задачи по плечу только думающему, увлечённому своим трудом, творческому педагогу. Для этого необходима такая организация профессионально-педагогической подготовки будущих учителей математики, которая построена на принципах личностной ориентации. Реализация этих принципов позволяет сделать обучение математике –основной предмет деятельности её субъекта – учителя математики – личностно-значимым, формирует стойкую потребность творческого преобразования предмета.

Формирование логической культуры обучающихся является одной из важнейших задач математической подготовки школьников. Обучающийся 9 класса с недостаточным уровнем сформированности логической культуры с большими усилиями переходит к изучению систематических курсов алгебры и начал математического анализа, а также геометрии для любого профиля обучения в старшей школе. Поэтому процесс её формирования должен быть под пристальным вниманием учителя математики в предпрофильной математической подготовке обучающихся основной школы.

Цель статьи – представить опыт подготовки будущих учителей математики к формированию логической культуры обучающихся основной школы на кафедре математики, теории и методики обучения математики нашей академии.

Изложение основного материала статьи. Включённая в вариативную часть учебного плана профессиональной подготовки выпускников нашей академии по направлению 44.03.01 Педагогическое образование (Математика) элективная дисциплина «Развитие математической культуры учащихся основной школы при изучении математики» был построена с учётом результатов проведённого ранее исследования.

В процессе изучения дисциплины и в работе проблемной группы, «Методическая подготовка учителя математики в условиях вариативности образовательной среды» будущим учителям математики было предложено в качестве проекта провести собственное исследование с соблюдением всех правил проведения научной работы. Таким образом, будущие учителя выполнили научно-исследовательскую работу по предложенной проблеме. Экспериментальный блок работы был реализован в период практики в МБОУ «ЯУВК «Школа-лицей №9», в которой действует базовая кафедра ГПА.

Результаты проведённого исследования были оформлены соответствующим образом и представлены на занятии проблемной группы. Представим их.

Анализ отмеченной научной проблемы осуществлялся на разных методологических уровнях – философском, общенаучном, конкретно- научном.

Исходными при этом были следующие методологические положения:

1) логическая культура как система имеет сложную структуру;

2) развитие логической культуры обучающихся является возможным и имеет определенные закономерности, которые эффективно реализуются лишь при определенных дидактических условиях;

3) выделение специальной системы методов, способов и форм и их приложение способствует решению проблемы формирования логической культуры обучающихся на разных этапах обучения.

Понятие логической культуры по своей сущности является мультидисциплинарным. Но, в связи с тем, что мы рассматриваем профессионально-педагогическую подготовку будущих учителей математики, это понятие рассматривается в контексте понятия математической культуры как его составная часть.

Исследованию логической культуры обучающихся различных возрастов посвящены исследования известных учёных-методистов математики (Г. Д. Глейзер, В. Д. Гусев, М. И. Бурда, Н. Я. Виленкин, Н. Я. Игнатенко, А. Н. Колмогоров, Ю. Н. Колягин, В. И. Крупич, Г. Л. Луканкин, В. В. Никитин, И. Л. Никольская, Т. Д. Кондрашенкова, Д. Пойа, К. А. Рупасов, А. Д. Семушин, З. И. Слепкань, Е. И. Скафа, А. А. Столяр, А. И. Фетисов, Г. Фройденталь, Д. Я. Хинчин).

В связи с темой инициативной НИР «Теоретико-методические основы личностно ориентированной подготовки учителей математики» (регистрационный номер НИОКР 115121550015 от 15.12.2015), разрабатываемой на кафедре математики, теории и методики обучения математики, понятие «логическая культура» рассматривалось с позиции личностно ориентированного подхода, который даёт возможность рассматривать формирование логической культуры как процесс личностного открытия, сотворения мира культуры в себе, развитие идей диалога культуры, по которым происходит индивидуальная личностная актуализация заложенных в ней значений. Исходя из технологического подхода к логической культуре, был сделан вывод о том, что формирование логической культуры – это деятельность, направленная на развитие фундаментальной базовой культуры, которая отображает социальный опыт [5].

В процессе изучения психолого-педагогической и методико-математической литературы [1; 3; 4] были выявлены и систематизированы различные виды логических умений, которыми необходимо овладеть обучающимся для успешного освоения. Логическая подготовка обучающихся на уроках математики должна проводиться направленно на формирование такого минимума общих и специальных логических умений (табл. 1).

Таблица 1

Общие и специальные логические умения на уровне формальной и диалектической логики

Общелогические умения	Специальные логические умения
Уровень формальной логики	
1. Умение делать умозаключения (индуктивные, дедуктивные, традуктивные).	1. Умение делать индуктивные, дедуктивные и традуктивные умозаключения на материале математики.
2. Умения классифицировать, давать определения, доказывать, опровергать.	2. Умение осуществлять эти операции на материале естественно-математических наук.
3 Умения описывать, устанавливать научный факт.	3. Умение описывать математические, физические, химические, биологические умения, процессы и устанавливать наблюдаемые факты.
4. Умение объяснять методами научной индукции или дедукции.	4. Умение применять известные математические, физические, химические, биологические теории и законы для объяснения и предсказания событий.
5. Умение дедуктивно выдвигать гипотезы и доказывать их, на основе уже известных теорий, законов и понятий.	
Уровень диалектической логики	
Общелогические умения	Специальные логические умения
1. Умение выявлять объективные противоречия.	1. Умение выявлять противоречия в сущности математических, физических, химических, биологических явлений.
2. Умение формулировать проблемы, отражающие эти противоречия.	2. Умение выдвигать и развивать содержательные математические, физические, химические, биологические гипотезы, отражающие противоречия в сущности рассматриваемых положений, явлений.
3. Умение выдвигать на основе выявления противоречий гипотезы и развивать их (методом восхождения от абстрактного к конкретному).	3. Умение объяснять физические, химические, биологические явления и вскрывать закономерности данных процессов, применяя законы и категории диалектической логики.
4. Умение объяснять противоречия, применяя закона и категории диалектической логики.	

Процесс формирования логической культуры обучающихся является уровневым. Были выделены три уровня, соответствующие особенностям деятельности обучающихся: предметный, атрибутивный и логический. Признаками, которые характеризуют каждый уровень, является знание и умение использовать его; способы решения логических задач; интересы и мотивы логической деятельности; сформированность логической позиции Качественный анализ типологических особенностей обучающихся каждого уровня сформированности логической культуры позволил сделать вывод, что наряду с отличиями в интеллектуальном творческом развитии обучающиеся выделяются умением видеть проблемы. Наблюдение за большой выборкой обучающихся (5-9 классы) показало, что характерным пределом предметного уровня деятельности является умение решать поставленное перед ними задание; обучающиеся, которые достигли

атрибутивного уровня, умеют видеть проблему в предложенном материале; обучающиеся логического уровня деятельности способны сами выдвигать проблемы и находить способы их разрешения.

Была исследована совокупность дидактических основ, которые способствуют более эффективному решению вопроса формирования логической культуры:

а) учет особенностей развития мышления подростков, и возможностей формирования у них теоретического мышления;

б) структуризация учебного материала, который излагает учитель;

в) разработка и применение специальной системы логико-познавательных заданий для обучающихся, которые выполнялись в процессе изучения математики на уроках и дома;

г) организация учебно-познавательной деятельности обучающихся для усваивания и оперирования логическими формами, умозаключениями и операциями.

В качестве приложений приводим систему упражнений, которые применялись в процессе проведения экспериментальной работы. Данный тест будущие учителя математики применяли сначала в своей учебной группе, анализировали результаты и возможные трудности в восприятии вопросов, предполагаемые вопросы, которые могут возникнуть при решении тестов обучающимися разных возрастных групп, возможные варианты неправильного выбора ответа. Далее тестирование проводилось для обучающихся 5-6 классов (некоторые вопросы для этого возраста были несколько сложны), а потом для обучающихся 7-9 классов.

Тест, рассчитанный на проверку умения определять понятие.

1 этап: К слову, которое записано в левой части листа, надо подобрать из четырех предложенных слов такое, которое совпадало бы с ним по смыслу, т.е. либо слово-синоним, либо родовое понятие, либо понятие, тесно связанное с определяемым. Это слово надо подчеркнуть. Выбрать можно только одно слово.

Пример:1) век – а) история; б) <u>столетие</u>; в) событие; г) прогресс.

Правильный ответ – «столетие», поэтому это слово подчеркнуто.

2) весна – а) развитие; б) тепло; в) <u>время года</u>; г) жизнь.

Правильный ответ – «время года». Он подчеркнут.

Набор заданий:

1) школьник –а) ученик;б) учитель; в) хулиган; г) человек;
2) животное –а) рыба; б) птица; в) зверь; г) млекопитающее;
3) сказы – а) сказание; б) повествование; в) рассказ; г) быль;
4) идеал – а) фантазия; б) будущее; в) мудрость; г) совершенство;
5) сферический – а) продолговатый; б) шаровидный; в) пустой; г) объёмный;
6) радостный – а) счастливый; б) смешной; в) странный; г) приятный;
7) правильный – а) хороший; б) красивый; в) верный; г) проверенный;
8) миф – а) древность; б) творчество; в) предание; г) наука;
9) отрывок – а) выбор; б) предложение; в) часть; г) рассказ;
10) урок – а) игра; б) завтрак; в) занятие; г) отдых.

2 этап: Изображена геометрическая фигура. Опишите её и дайте определение.

2. Что такое прямой угол? Как его можно построить? Изобразите прямой угол и опишите это построение.

3.Какие еще углы вы знаете? Опишите их или дайте определения.

4.Что такое биссектриса угла?

5. Какие фигуры называют равными?

6. Что такое квадрат?

7. Что такое прямоугольник?

8. Какие числа называют натуральными?

9. Какие числа называют простыми? взаимно простыми?

10. Какие числа называют составными?

11. Какие числа называют взаимообратными?

12. Что такое делитель числа?

13. Что вы понимаете под прямой пропорциональной зависимостью? под обратной пропорциональной зависимость? Приведите примеры.

14. Какие числа называют противоположными?

15. Что такое модуль числа? Попробуйте объяснить это на примерах. В каких случаях модули различных чисел совпадают? Почему?

16. Как можно назвать выражение: $7x + 12 - x - 4$? Дайте определение уравнения. Что такое корень уравнения?

17. Объясните, что такое координатная плоскость. Выполните её изображение в тетради.

Результаты тестирования для всех возрастных групп были проанализированы и осуждены на заседании проблемной группы. Также по результатам исследования подготовлено несколько докладов на конференции различных уровней.

Выводы. Необходимость специальной подготовки будущего учителя математики к формированию логической культуры обучающихся на основах личностной ориентации изучения дисциплин вариативного цикла подтверждается результатами проведённого исследования.

Применение в профессионально-педагогической подготовке будущих учителей математики дидактических основ формирования логической культуры обучающихся основной школы как одного из условий повышения качества их предпрофильной подготовки дало проводившим эксперимент будущим учителям возможность выяснить, что в экспериментальных классах, где реализуются все указанные дидактические основы, уровень владения знаниями по математике и использование этих знаний в

практической деятельности, в овладении творческими методами познавательной деятельности выше, чем в контрольных классах.

Дальнейшего изучения требуют вопросы формирования логической культуры обучающихся при реализации межпредметных связей математических, естественнонаучных и гуманитарных дисциплин на всех ступенях обучения.

Литература:

1. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения: опыт теоретического и экспериментального психологического исследования / В.В. Давыдов. – М.: Педагогика, 1986. – 240 с.

2. Концепция развития математического образования в Российской Федерации (утверждена распоряжением Правительства Российской Федерации от 24 декабря 2013 г. № 2506-р). – М., 2013. – 9 с.

3. Логика и проблемы обучения / под ред.: Б.В. Бирюкова, В.Г.Фарбера. – М.: Педагогика, 1977. – 213 с.

4. Паламарчук В.Ф. Школа учит мыслить / В.Ф. Паламарчук. – М.: Просвещение, 1979. – 144 с.

5. Шилова Л.И., Овчинникова М.В. Личностно ориентированная подготовка будущих учителей математики к формированию логической культуры обучающихся: основные направления / Л.И. Шилова, М.В. Овчинникова // Education & Science – 2016: Материалы Международной научно-практической конференции для работников науки и образования (1 марта, 2016 г.). Ч.1 – St. Louis, Missouri, USA: Science and Innovation Center Publishing House, 2016. – С. 86-90.

Психология

УДК 159.922.736.3

кандидат психологических наук, доцент Василенко Виктория Евгеньевна
Санкт-Петербургский государственный университет (г. Санкт-Петербург);
аспирант Сергуничева Надежда Александровна
Санкт-Петербургский государственный университет (г. Санкт-Петербург)

ВЗАИМОСВЯЗИ КОМПОНЕНТОВ И МАРКЕРОВ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ [8]

Аннотация. Статья посвящена изучению взаимосвязей компонентов эмоциональной компетентности старших дошкольников (идентификация эмоций, эмпатия и экспрессия) и ее маркеров (самооценка, тревожность и страхи). Выборка: 61 диада мать-ребенок: 30 мальчиков и 31 девочка; дети 5 лет (n=30) и дети 6 лет (n=31) из Санкт-Петербурга. С помощью психодиагностических методов выявлены средний уровень эмоциональной идентификации, гуманистического и эгоцентрического типов эмпатии, высокий уровень экспрессии, высокая самооценка и в то же время высокая тревожность, среднее количество страхов у детей. Корреляционный анализ выявил различия в структуре взаимосвязей компонентов и маркеров эмоциональной компетентности в связи с факторами пола и возраста. У мальчиков корреляций больше, есть связи с маркерами и у когнитивного компонента. Выявлен разный характер связей: у мальчиков гуманистический тип эмпатии связан с меньшей выраженностью страхов, а у девочек – с более высокой тревожностью. У детей 5 лет более сформированная эмоциональная идентификация взаимосвязана с меньшей выраженностью страхов, а эмоциональная экспрессия, наоборот, с большей. У детей 6 лет взаимосвязей выявлено больше, и они имеют другой характер. Восприятие экспрессивных признаков положительно коррелирует со страхами, самооценка - с гуманистическим типом эмпатии. Сходная тенденция с возрастом 5 лет - экспрессия положительно коррелирует с тревожностью.

Ключевые слова: старшие дошкольники, эмоциональная компетентность, идентификация эмоций, эмпатия, экспрессия, самооценка, тревожность, страхи.

Annotation. This article is devoted to analysis of the correlations between components of the older preschooler´s emotional competence (identification of emotions, empathy and expression) and its markers (self-assessment, anxiety and fears). Sample: 61 mother-child dyad: 30 boys and 31 girls; 5-year-olds (n=30) and 6-year-olds children (n=31) from Saint-Petersburg. The study with using psychodiagnostic methods revealed the average level of emotional identification, humanistic and egocentric types of empathy, high level of expression, high self-esteem and at the same time high anxiety, the average number of fears in children. Correlation analysis revealed differences in the structure of the relationships between components and markers of emotional competence due to factors of gender and age. More correlations were found in the sample of boys, correlations between cognitive component and emotional competence´s markers were revealed. The different nature of the relationships was revealed: in boys the humanistic type of empathy was associated with less fears, and in girls with higher anxiety. In the sample of 5-year-olds children a more formed emotional identification was correlated with a less pronounced fears, and emotional expression, on the contrary, was correlated with a more pronounced fears. In the sample of 6-year-olds we revealed more correlations and they had another character. The perception of expressive signs was positively correlated with fears, self-esteem - with the humanistic type of empathy. A similar trend with age 5 years - expression was positively correlated with anxiety.

Keywords: older preschoolers, emotional competence, identification of emotions, empathy, expression, self-esteem, anxiety, fears.

Введение. Старший дошкольный возраст является важным периодом для развития многих сторон личности, одной из них является эмоциональная сфера. В свою очередь, ее особенности играют ключевую роль для психологического благополучия ребенка. Эмоциональные характеристики дошкольников выступают регулятором большинства жизненных функций и являются фактором формирования сложной системы эмоционального мироощущения [9].

Изложение основного материала статьи. Анализ современных исследований позволяет выделить следующие ключевые направления при изучении эмоциональной сферы дошкольников:

[8] Исследование выполнено при поддержке Российского фонда фундаментальных исследований, проект №18-013-00990 "Семейные факторы эмоциональной компетентности дошкольников".

- эмоциональная идентификация и понимание эмоций (Е.И. Изотова, Е.В. Никифорова; А.М. Щетинина; Н.Д. Былкина, Д.В. Люсин; Е.А. Сергиенко, И.И. Ветрова; Н.А. Довгая; Е.М. Листик; И.О. Карелина; C. Ale, D. Chorney, C. Brice & T. Morris; A. Kujawa, L. Dougherty, C.E. Durbin, R. Laptook, D. Torpey & D.N. Klein)
- эмоциональная экспрессия (Е.И.Изотова, Е.В.Никифорова; S. Prosen & H. Smrtnik Vitulic)
- эмпатия (Л.П. Стрелкова, С.Н. Сорокоумова; А.М. Щетинина; A. Howe, I.M. Pit-Ten Cate, A. Brown & J.A. Hadwin)
- эмоциональная саморегуляция (А.А.Ошкина, И.Г.Цыганкова; T. Dennis; R.T. Bradley, M. Atkinson, D. Tomasino & R.A. Rees).

Основные новообразования в эмоциональной сфере старших дошкольников связаны с расширением диапазона переживаемых эмоций и чувств, с более детализированной экспрессией, с более точной идентификацией и вербализацией своих переживаний и переживаний других людей, с осознанием своих эмоций, со значимым повышением уровня саморегуляции своих эмоциональных состояний и эмпатии, с появлением способности к эмоциональному предвосхищению, с развитием социальных эмоций [5, 6, 9, 10, 18, 24, 25].

Так, если в 4 года дети уже достаточно хорошо понимают положительные эмоции, но еще плохо дифференцируют отрицательные, то после 5 лет они начинают лучше дифференцировать и негативные эмоции. Важными тенденциями в осознании собственных эмоций у детей 4–5 лет являются усложнение способности к анализу социальных причин переживаний и осознание возможности самоконтроля [6].

Как показывает ряд исследований Е.А. Сергиенко с соавторами, с 4 лет ребенок начинает понимать, что он обладает собственной моделью психического, различать свои и чужие эмоции, их причины. Но ему сложно интерпретировать рассогласование эмоции и контекста (например, плач ребенка в ситуации, когда ему вручили подарок). Модели характеризуются ситуативностью, что наряду со слабой разделенностью собственной модели и модели Другого отражает уровень понимания психического как уровень агента. В 5-летнем, а особенно в 6-летнем возрасте происходят существенные изменения в уровне развития модели психического. Появляется способность сопоставлять разные аспекты ситуаций и их значения для себя и других людей, возрастают возможности обмана. Все это позволяет говорить о переходе ребенка на уровень наивного субъекта – появляется возможность ментально влиять на модель другого человека, характерна ситуативная независимость [19].

Усложнение в когнитивной сфере и игровой деятельности позволяет ребенку создавать вымышленные, фантазийные миры, которые выполняют ряд важных функций, в том числе и снижение эмоционального напряжения. В то же время в связи с активным развитием воображения у старших дошкольников возрастает и расширяется число страхов, они могут представить разных несуществующих персонажей, населяющих их дом или другие места, где они находятся, ожидать угрозы и воображать разные устрашающие ситуации [13].

К основным страхам дошкольников (одиночества, темноты, замкнутого пространства) после 5 лет добавляется выраженный страх смерти [18]. Исследования А.И. Захарова подтверждают, что старший дошкольный возраст является наиболее напряженным периодом в отношении всех страхов и именно в этом возрасте наиболее активно представлен страх смерти. В период от 5 до 7 лет детям начинают чаще сниться кошмарные сны. Кроме страха смерти страх кошмарных сновидений тесно взаимосвязан со страхами нападения, болезни, хищных и ядовитых животных, разных стихий (бури, урагана, землетрясения, наводнения), а также со страхами глубины, огня и войны. Причиной такой уязвимости, по мнению А.И. Захарова, является преобладание правополушарного, интуитивного типа восприятия и реагирования над левополушарным, рациональным. По его данным страхи чаще наблюдаются у девочек, что отражает более выраженный у них инстинкт самосохранения [4].

С ростом страхов также связано повышение тревожности у некоторых детей, одной из тем ее вызывающих является неопределенность будущего, связанного с ожидаемой школьной жизнью [18]. Как отмечает А.М. Прихожан, страх чаще рассматривают как реакцию на конкретную реальную опасность, а тревожность — как переживание неопределенной, смутной, безобъектной угрозы в основном воображаемого характера [17]. С учетом вышесказанного про страхи можно добавить, что страх тоже может носить воображаемый характер. Но для страха важен объект, можно говорить об источнике страха (реальном или воображаемом), в то время как тревожность носит более размытый характер. А.М. Прихожан приводит и другой вариант разделения – страх чаще связывают с витальной угрозой, а тревожность – с социальной.

Тревожность тесно взаимосвязана с самооценкой ребенка, его уверенностью в своих силах. Как показало исследование на выборке более 300 дошкольников 4-7 лет из Санкт-Петербурга, Новосибирска и Архангельска [5] по средним данным дети характеризуются высоким уровнем самооценки по методике «Лесенка» В.Г. Щур, средним уровнем тревожности по проективному тесту Р. Тэммл, М. Дорки, В. Амен и признаками тревожности по проективному рисуночному тесту «Дом-Дерево-Человек». При описанной выше в целом благоприятной картине эмоционально-личностного развития дошкольников отмечается большой разброс индивидуальных показателей.

С 1980-1990-ых годов предпринимаются попытки ввести обобщающие конструкты для описания развития эмоциональной сферы. Так, в 1985 г. физиолог Р. Бар-Он разработал коэффициент эмоциональности (EQ) по аналогии с коэффициентом интеллекта IQ [16]. В 1990 г. Дж. Майер и П. Сэловей ввели понятие «эмоциональный интеллект», подразумевая под ним комплекс ментальных способностей, которые способствуют осознанию и пониманию собственных эмоций и эмоций окружающих и предложили метод его измерения [26]. Затем это понятие активно использовалось и популяризировалось Д. Гоулманом [3]. Таким образом, в зарубежной психологии можно выделить такие ведущие теории эмоционального интеллекта, как теория эмоционально-интеллектуальных способностей Дж. Майера, П. Сэловея и Д. Карузо, теория эмоциональной компетентности Д. Гоулмена и некогнитивная теория эмоционального интеллекта Р. Бар-Она. В отечественной психологии в настоящее время наиболее известна модель эмоционального интеллекта Д.В. Люсина. Эмоциональный интеллект рассматривается как способности к пониманию своих и чужих эмоций и управлению ими. Модель включает 3 компонента: когнитивные способности, представления об эмоциях и особенности эмоциональности [21].

В 1990 г. C. Saarni было предложено еще одно обобщающее понятие -«эмоциональная компетентность». Эмпирическая модель включает 8 способностей, связанных с осознанием собственных эмоциональных состояний (1), умением различать эмоции других людей (2), включением эмоции в социокультурный

контекст (3), симпатическим и эмпатическим включением в переживания других (4), пониманием различий между внутренним состоянием и внешними проявлениями и эффекта влияния своих эмоций на других (5), саморегуляцией (6), пониманием влияния на отношения непосредственности, подлинности проявлений и эмоциональной взаимности (7), способностью понимать и принимать свои эмоции и соответствовать своим представлениям об эмоциональном «балансе» (8). Результат - умение управлять своими способностями, высокая самооценка и стрессоустойчивость [1].

Далее разрабатываются модели эмоциональной компетентности для взрослых [23, 7], для младших школьников [12].

Из этих подходов отметим 4-х компонентную модель эмоциональной компетентности Г.В. Юсуповой, включающую саморегуляцию, регуляцию взаимоотношений, рефлексию и эмпатию. Комбинируясь в пары, они составляют 6 функциональных блоков эмоциональной компетентности: эмоционально-регулирующий блок (саморегуляция и эмпатия), самоотражение в межличностных отношениях (регуляция взаимоотношений и рефлексия), поведенческий блок (саморегуляция и регуляция взаимоотношений), когнитивный блок (рефлексия и эмпатия), интраперсональный блок (саморегуляция и рефлексия) и интерперсональный блок (регуляция взаимоотношений и эмпатия) [23].

На основе этой модели для взрослых Н.Н. Смирновой и С.С. Савенышевой была разработана модель эмоциональной компетентности для дошкольников [20]. Эмоциональная компетентность подразумевает совокупность знаний об эмоциональной сфере, умений определять содержание эмоций, распознавать эмоциональные состояния и переживания, выражать их, эмпатийных умений, а также навыков осознания и регуляции эмоциональных реакций. Развитие всех этих сторон позволяет выстраивать общение и взаимодействие.

Эмоциональная компетентность включает в себя когнитивный и поведенческий компоненты и проявляется в интерперсональных и интраперсональных отношениях. Таким образом, модель включает в себя 2 измерения, на пересечении которых находятся 4 основных компонента: рефлексия (когнитивный компонент, интраперсональная характеристика), эмоциональная идентификация - понимание эмоций других (когнитивный компонент, интерперсональная характеристика), саморегуляция (поведенческий компонент, интраперсональная характеристика) и эмпатия (поведенческий компонент, интерперсональная характеристика). В дальнейшем авторы добавили к 4 компоненту (эмпатии) эмоциональную экспрессию.

В качестве маркеров эмоциональной компетентности могут выступать параметры психоэмоционального благополучия: адекватная самооценка, умеренная тревожность и отсутствие ярко выраженных страхов, но обычно они изучаются как самостоятельные феномены [4, 11, 17].

Актуальность представленного исследования связана с необходимостью сопоставления компонентов эмоциональной компетентности и ее маркеров у дошкольников.

Организация и методы эмпирического исследования.

Целью нашего исследования стало выявление взаимосвязей между интерперсональными компонентами эмоциональной компетентности (эмоциональная идентификация, эмпатия и экспрессия) и ее маркерами (уровни самооценки, тревожности и страхов).

Основная гипотеза исследования: Интерперсональные компоненты эмоциональной компетентности (идентификация эмоций, эмпатия и эмоциональная экспрессия) могут иметь как прямые, так и обратные взаимосвязи с самооценкой, тревожностью и страхами у старших дошкольников. Структура этих взаимосвязей опосредуется факторами пола и возраста детей.

Выборка исследования. Исследование проводилось в 2017-2018 гг. на базах ГБДОУ №120 и ГАДОУ №53 г. Санкт-Петербурга. В исследовании приняли участие 61 диада мать-ребенок (30 мальчиков и 31 девочка), возраст детей - от 5 до 6 лет, средний возраст 5 лет 6 мес. 50 детей (82%) из полных семей, 11 детей (18%) из неполных. 22 ребенка (36%) - единственные и 39 детей (64%) имеют сиблингов. 75% матерей имеют высшее образование. По возрасту было выделено 2 группы: дети 5 лет - 30 детей (16 мальчиков и 14 девочек) и дети 6 лет – 31 ребенок (14 мальчиков и 17 девочек).

Методы исследования. Для изучения компонентов эмоциональной компетентности использовались методика «Эмоциональная идентификация» Е.И. Изотовой [5], методика «Неоконченные рассказы» Т.П. Гавриловой (для изучения эмпатии) [22], анкета-опросник для родителей «Представления родителей об эмоциональных особенностях ребенка» Е.И. Изотовой (для изучения эмоциональной экспрессивности, сумма ответов на вопросы 11 и 12) [5]. Для изучения маркеров эмоциональной компетентности применялись методика «Лесенка» В.Г. Щур в модификации 7 ступенек (для изучения самооценки и ожидаемой оценки матери), тест тревожности Р. Тэммл, М. Дорки, В. Амен [15] и тест на выявление детских страхов А.И.Захарова, М.Панфиловой [4].

Математическая обработка данных осуществлялась с помощью программы IBM SPSS Statistics 21: описательная статистика, дисперсионный анализ по факторам возраста, пола, структуры семьи (полная/неполная), наличия сиблингов и корреляционный анализ по Спирмену.

Результаты исследования и их обсуждение. Представим в табл. 1. результаты исследования компонентов эмоциональной компетентности у старших дошкольников с учетом пола детей.

Таблица 1

Показатели компонентов эмоциональной компетентности дошкольников

	Вся выборка (n=61)		**Мальчики (n=30)**		**Девочки (n=31)**		**Значимость различий**	
	Ср.	Ст. откл.	**Ср.**	Ст. откл.	**Ср.**	Ст. откл.	F-кр.	Знач.
Методика «Эмоциональная идентификация» Е.И. Изотовой (1 – низкий уровень, 2 – средний уровень и 3 – высокий уровень)								
Восприятие экспрессивных признаков (мимических) по схематичным картинкам (изображения лиц гномов) (max=3)	**2,43**	0,81	**2,30**	0,84	**2,55**	0,77	-	-
Понимание эмоционального содержания (понимание маркеров эмоциональной экспрессии – самостоятельная прорисовка эмоциональных выражений лиц гномов) (max=3)	**2,13**	0,39	**2,13**	0,35	**2,13**	0,43	-	-
Идентификация эмоций (по фотографиям) (max=3)	**2,23**	0,46	**2,20**	0,41	**2,26**	0,51	-	-
Общий показатель эмоциональной идентификации (сумма по 3 субтестам) (max=9)	**6,79**	1,00	**6,63**	1,03	**6,94**	0,96	-	-
Методика «Неоконченные рассказы» Т.П. Гавриловой								
Гуманистический тип эмпатии (max=3)	**1,56**	1,00	**1,57**	1,04	**1,55**	0,97	-	-
Эгоцентрический тип эмпатии (max=3)	**1,48**	0,98	**1,43**	1,04	**1,52**	0,93	-	-
Анкета-опросник для родителей «Представления родителей об эмоциональных особенностях ребенка» Е.И. Изотовой								
Эмоциональная экспрессия (max=6)	**5,74**	0,60	**5,67**	0,71	**5,81**	0,48	-	-

Как видно из табл. 1, из показателей эмоциональной идентификации у старших дошкольников нашей выборки лучше всего сформировано восприятие экспрессивных признаков (по схематичным картинкам) – у половины детей оно на высоком уровне. Показатели понимания эмоционального содержания (маркеров эмоциональной экспрессии) при прорисовке выражений лиц и идентификации эмоций по фотографиям соответствуют среднему уровню. Эти данные в целом согласуются с данными других исследований [5, 6, 8].

Гуманистический и эгоцентрический типы эмпатии выражены примерно на одном уровне.

Матери отмечают высокий уровень эмоциональной экспрессии у детей.

Значимых различий по всем компонентам в связи с полом детей, а также с наличием сиблингов не выявлено. Сравнение детей 5 лет и 6 лет выявило одно различие – у более старших детей лучше понимание эмоционального содержания ($F=3,97$, $p\leq0,05$). Анализ показателей по фактору структуры семьи выявил, что у детей из полных семей на уровне статистической тенденции выше идентификация эмоций по фотографиям ($F=3,45$, $p<0,1$).

Представим в табл. 2. результаты исследования маркеров эмоциональной компетентности у старших дошкольников.

Таблица 2

Показатели маркеров эмоциональной компетентности дошкольников

	Вся выборка (n=61)		**Мальчики (n=30)**		**Девочки (n=31)**		**Значимость различий**	
	Ср.	Ст. откл.	**Ср.**	Ст. откл.	**Ср.**	Ст. откл.	F-кр.	Знач.
Методика изучения самооценки «Лесенка» В.Г. Щур*								
Самооценка (max=7)	**6,40**	1,34	**5,95**	1,76	**6,82**	0,59	**4,77**	**0,035**
Ожидаемая оценка матери (max=7)	**6,21**	1,20	**6,05**	1,47	**6,36**	0,90		
Тест тревожности Р. Тэммл, М. Дорки, В. Амен								
Индекс тревожности (max=100%)	**56,03**	21,09	**55,6**	21,5	**56,44**	21,05	-	-
Тест на выявление детских страхов А.И.Захарова, М.Панфиловой								
Общее количество страхов (max=29)	**10,02** 35%	5,91	**8,07** 28%	5,24	**11,90** 41%	5,98	**7,09**	**0,01**
Медицинские страхи (max=5)	**1,54** 31%	1,40	**1,18** 24%	1,27	**1,88** 38%	1,46	**4,01**	**0,05**
Страхи физического ущерба (max=6)	**2,29** 38%	1,82	**1,88** 31%	1,66	**2,69** 45%	1,90	**3,21**	0,08
Страхи животных и сказочных персонажей (max=2)	**0,91** 46%	0,80	**0,69** 35%	0,79	**1,11** 56%	0,76	**4,42**	**0,04**
Социально опосредованные страхи (max=6)	**1,56** 26%	1,35	**1,16** 19%	1,23	**1,95** 33%	1,37	**5,53**	**0,02**
Страх смерти (max=2)	**1,53** 77%	0,79	**1,33** 67%	0,87	**1,72** 86%	0,67	**4,00**	**0,05**
Пространственные страхи (max=5)	**0,96** 19%	1,02	**0,88** 18%	0,96	**1,03** 21%	1,08	-	-
Страхи кошмарных снов (max=3)	**0,89** 30%	0,93	**0,75** 25%	0,90	**1,02** 34%	0,95	-	-

*Выборка детей, с которыми проводилась «Лесенка» - 42 ребенка (20 мальчиков и 22 девочки)

Как видно из табл. 2, дети обладают высоким уровнем самооценки и ожидают достаточно высокой оценки от своих матерей. При этом самооценка девочек выше, чем мальчиков ($p<0,05$). Также интересно то, что у девочек в отличие от мальчиков ожидаемая оценка матери ниже самооценки.

Дошкольники характеризуются высоким уровнем тревожности.

Полученные результаты согласуются с другими исследованиями самооценки у дошкольников, показывающими ее высокий уровень и только начало появления критичности, связанное отчасти с кризисом 6-7 лет [2, 14]. Что касается высокой тревожности, то эти данные отличаются от данных именно по тесту Р. Тэммл, М. Дорки, В. Амен, но согласуются с данными теста «Дом-Дерево-Человек» по результатам приведенного выше исследования на выборке более 300 детей 4-7 лет [2]. В исследовании Н.Ю. Крутицкой был выявлен средний уровень тревожности у старших дошкольников из Санкт-Петербурга и высокий – у детей из сельского ГДОУ Ленинградской области [8].

Общее количество страхов у детей соответствует нормативным значениям. Из отдельных категорий, если смотреть по количеству страхов, то наиболее часто встречаются страхи физического ущерба (стихии, войны, пожара, неожиданных звуков, транспорта). Затем примерно одинаково выражены социально опосредованные страхи (взрослых и детей, наказаний, опозданий, одиночества), медицинские страхи (болезней, боли, уколов, врачей) и страх смерти. Если сравнивать выраженность/представленность страхов внутри категорий (из возможных), то преобладающим страхом является страх смерти (77%), на втором месте – страхи животных и сказочных персонажей (46%), на третьем – страхи физического ущерба (38%). У девочек выраженность страхов сильнее, чем у мальчиков. У них больше общее количество страхов ($p<0,01$), а также количество страхов разных категорий: медицинских; животных и сказочных персонажей; социально опосредованных; смерти ($p<0,05$), а также на уровне статистической тенденции – физического ущерба. Различий по полу нет только по пространственным страхам и страхам кошмарных снов. Эти данные согласуются с данными А.И. Захарова [4].

В связи с возрастом детей выявлено лишь одно различие на уровне статистической тенденции по всем маркерам – страхи физического ущерба более выражены у детей 6 лет по сравнению с детьми 5 лет ($F=2,90$, $p<0,1$). Различий в связи с фактором структуры семьи не выявлено, возможно, из-за небольшого количества неполных семей в нашем исследовании. Анализ показателей по фактору наличия сиблингов выявил, что у детей, имеющих братьев или сестер, больше общее количество страхов ($F=5,36$, $p<0,05$).

Таким образом, основные различия в показателях маркеров эмоциональной компетентности выявлены по фактору пола.

Корреляционный анализ проводился отдельно на выборках мальчиков и девочек и на выборках детей из двух возрастных групп (дети 5 лет и дети 6 лет).

У мальчиков выявлено больше корреляций между компонентами и маркерами эмоциональной компетентности, чем у девочек. Выявлено, что чем лучше у мальчиков развито восприятие экспрессивных признаков, тем более выражены у них страхи физического ущерба ($p<0,05$). В то же время, чем лучше у них понимание эмоционального содержания, тем менее выражены пространственные страхи ($p<0,05$). Общему показателю эмоциональной идентификации соответствует большая выраженность страхов физического ущерба ($p<0,05$). Чем более у мальчиков выражен гуманистический тип эмпатии и чем менее выражен эгоцентрический, тем меньше у них общее количество страхов ($p<0,01$) и количество страхов категорий: физического ущерба; социально опосредованных и пространственных ($p<0,05$).

У девочек корреляции с маркерами выявлены только у показателей эмпатии и экспрессии. Так, чем более у девочек выражен гуманистический тип эмпатии и чем менее выражен эгоцентрический, тем выше у них тревожность ($p<0,05$). Чем выше матери девочек оценивают их эмоциональную экспрессивность, тем выше самооценка девочек ($p<0,01$).

Можно предположить, что связь эмоциональной идентификации и страхов физического ущерба у мальчиков опосредована их сензитивностью: более чувствительные мальчики лучше распознают эмоции, но могут иметь и больше страхов. Однако мы видим противоположные данные по пространственным страхам (высоты, глубины, замкнутых пространств), которые слабо выражены у детей нашей выборки. Связь гуманистического типа эмпатии со снижением эмоционального напряжения у мальчиков и с его повышением у девочек свидетельствует о разных механизмах этого вида эмпатии в связи с полом, что также требует дальнейшего изучения.

В группе детей 5 лет выявлено несколько взаимосвязей между компонентами и маркерами эмоциональной компетентности. Так, обнаружено, что чем лучше дети в целом идентифицируют эмоции (общий показатель по 3 субтестам Е.И. Изотовой), тем менее выражены у них пространственные страхи ($p<0,05$). Чем выше/лучше у детей показатель восприятия экспрессивных признаков, тем меньше у них выраженность страхов кошмарных снов ($p<0,05$). В то же время при более высокой эмоциональной экспрессии выраженность страхов кошмарных снов, наоборот, выше ($p<0,05$). У показателей понимания эмоционального содержания, идентификации эмоций и эмпатии корреляций с маркерами (самооценкой, тревожностью и страхами) не выявлено. В то же время выявлены взаимосвязи между компонентами эмоциональной компетентности – дети с гуманистическим типом эмпатии лучше воспринимают экспрессивные признаки, а с эгоцентрическим – хуже ($p<0,05$).

В группе детей 6 лет взаимосвязей выявлено больше, и они имеют другой характер. Так, выявлено, что чем выше/лучше у детей показатель восприятия экспрессивных признаков, тем больше у них выраженность медицинских страхов и страха смерти ($p<0,05$). Гуманистический тип эмпатии положительно коррелирует с самооценкой ребенка, в то время как эгоцентрический – отрицательно ($p<0,05$). Эмоциональная экспрессивность положительно коррелирует с тревожностью ($p<0,05$). У показателей понимания эмоционального содержания и идентификации эмоций корреляций с маркерами (самооценкой, тревожностью и страхами) не выявлено. В то же время выявлены взаимосвязи между компонентами эмоциональной компетентности – чем выше эмоциональная экспрессивность у ребенка, тем выше/лучше у него и показатель восприятия экспрессивных признаков ($p<0,05$).

Как мы видим, данные на выборке детей 6 лет согласуются с данными, выявленными у мальчиков - у чувствительных детей лучше восприятие экспрессивных признаков. Противоположный характер связей у детей 5 лет, на наш взгляд, можно объяснить тем, что модель психического у них только в стадии формирования. Лучшее распознавание эмоций окружающих в этом возрасте может помочь ребенку снизить страхи. Возможно, также, что высокая сензитивность в 5-летнем возрасте, когда ребенок сильно

сконцентрирован на себе и своих переживаниях (в том числе, на своих страхах) затрудняет процесс распознавания эмоций других. В то же время меньшая выраженность пространственных страхов при лучшей идентификации эмоций характерна и для мальчиков в целом. Эти данные требуют дальнейшего уточнения.

Неоднозначны также результаты изучения взаимосвязей эмоциональной экспрессии детей. Как мы видим, она положительно коррелирует с самооценкой у девочек, но на выборках по возрасту она связана с эмоциональной напряженностью детей: у пятилетних со страхами, а у шестилетних – с тревожностью.

Такой противоречивый характер связей с учетом факторов пола и возраста детей привел к тому, что на общей выборке корреляционный анализ не выявил взаимосвязей между компонентами эмоциональной компетентности и е е маркерами за исключением положительной корреляции эмоциональной экспрессии и общего количества страхов у детей ($p<0,05$).

Разные механизмы взаимосвязей внутри самой эмоциональной компетентности проявились также в том, что используемый нами в исследовании показатель «уровень сформированности эмоциональной компетентности» (на основе данных всех трех ее компонентов) не дал корреляций с маркерами ни в одной из групп (по полу и возрасту).

Полученные нами данные ставят вопросы об изучении компенсаторных механизмов в эмоциональной сфере дошкольников. Также они требуют уточнения метода оценки эмоциональной экспрессии у детей с целью рассмотрения ее в структуре эмоциональной компетентности.

Выводы:

1. Показатели эмоциональной идентификации старших дошкольников соответствуют среднему уровню, при этом лучше всего у детей сформировано восприятие экспрессивных признаков. Гуманистический и эгоцентрический типы эмпатии представлены у детей примерно одинаково. Отмечается высокий уровень эмоциональной экспрессии у детей по оценкам матерей.
2. У 6-летних детей по сравнению с 5-летними лучше понимание эмоционального содержания при прорисовке эмоций, а у детей из полных семей по сравнению с неполными выше идентификация эмоций по фотографиям.
3. Дошкольники характеризуются высокой самооценкой и ожидают высокой оценки от матерей. Общее количество страхов соответствует нормативным значениям, при этом уровень тревожности высокий.
4. У девочек по сравнению с мальчиками выше самооценка, но в то же время у них выше общее количество страхов и количество страхов всех категорий за исключением пространственных и страхов кошмарных снов (по ним различий нет). Страхи физического ущерба более выражены у детей 6 лет по сравнению с детьми 5 лет. У детей, имеющих сиблингов больше общее количество страхов.
5. Корреляционный анализ выявил различия в структуре взаимосвязей компонентов и маркеров эмоциональной компетентности у мальчиков и девочек. У мальчиков корреляций больше, есть связи и с когнитивным компонентом, и их характер неоднозначен. Выявлен противоположный характер связи эмпатии с эмоциональной напряженностью у мальчиков и девочек: гуманистический тип эмпатии у мальчиков связан с меньшей выраженностью у них страхов, а у девочек – с более высокой тревожностью. Эмоциональная экспрессия у девочек положительно коррелирует с самооценкой.
6. У детей 5 лет выявлены взаимосвязи эмоциональной идентификации и эмоциональной экспрессии только с показателями страхов. При этом более сформированная эмоциональная идентификация взаимосвязана с меньшей выраженностью страхов, а эмоциональная экспрессия, наоборот, с большей. У детей 6 лет взаимосвязей выявлено больше, и они имеют другой характер. При лучшем восприятии экспрессивных признаков выраженность страхов больше. Более высокой самооценке соответствует гуманистический тип эмпатии. Сходная тенденция с возрастом 5 лет отмечается в том, что эмоциональная экспрессия положительно коррелирует с тревожностью.

Таким образом, гипотеза исследования об опосредовании структуры взаимосвязей компонентов и маркеров эмоциональной компетентности факторами пола и возраста подтвердилась. Структура более интегрирована у мальчиков по сравнению с девочками и у дошкольников 6 лет по сравнению с дошкольниками 5 лет. Также выявлен различный характер некоторых взаимосвязей в группах мальчиков и девочек и детей 5 и 6 лет. Обнаружено, что кроме прямых зависимостей эмоциональной компетентности дошкольников с маркерами/параметрами его психоэмоционального благополучия есть и обратные, что может быть связано с компенсаторными механизмами и требует дальнейшего изучения.

Литература:

1. Бреслав Г.М. Психология эмоций. М.: «Академия», 2004. 544 с.
2. Головей Л.А., Василенко В.Е., Савенышева С.С. Структура семьи и семейное воспитание как факторы развития личности дошкольника // Социальная психология и общество. 2016. Том 7. № 2. С. 5–18. doi:10.17759/sps.2016070201
3. Гоулман Д. Эмоциональный интеллект / пер. с англ. Исаевой А.П. М.: АСТ Москва; Владимир: ВКТ, 2009. 478 с.
4. Захаров А.И. Дневные и ночные страхи у детей. СПб.: Изд-во Союз, 2000. 448 с.
5. Изотова Е.И., Никифорова Е.В. Эмоциональная сфера ребенка: Теория и практика. М.: Академия, 2004. 288 с.
6. Карелина И.О. Развитие понимания эмоций в период дошкольного детства: психологический ракурс: монография. Прага : Vědecko vydavatelské centrum «Sociosféra-CZ», 2017. 178 с.
7. Крайнова Ю.Н. Саногенная рефлексия в структуре эмоциональной компетенции будущих педагогов: дис….канд. психол. наук. М., 2010. 166 с.
8. Крутицкая Н.Ю., Василенко В.Е. Сравнительный анализ эмоционального развития сельских и городских старших дошкольников, посещающих ГДОУ // Научные исследования выпускников факультета психологии СПбГУ / под ред. А.В. Шаболтас. СПб.: Изд-во С.-Петерб. ун-та, 2013. Т.1, № 1.С. 127-132.
9. Лаптева Ю. А., Морозова И. С. Развитие эмоциональной сферы ребенка дошкольного возраста // Вестник Кемеровского государственного университета. 2016. № 3. С. 51 – 55.
10. Листик Е.М. Развитие способности к распознаванию эмоций в старшем дошкольном возрасте: дис….канд. психол. наук. М., 2003. 175 с.
11. Лютова Е.К., Монина Г.Б. Шпаргалка для взрослых: Психокоррекционная работа с гиперактивными, агрессивными, тревожными и аутичными детьми. М.: Генезис, 2000. 192 с.

12. Мохряков М. О. Эмоциональная компетентность и ее компоненты в структуре требований к результатам освоения основной образовательной программы начального общего образования младших школьников с общим недоразвитием речи // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2016. Т. 17. С. 398–403. URL: http://e-koncept.ru/2016/46255.htm.
13. Осорина М.В. Секретный мир детей в пространстве мира взрослых. СПб: Питер, 2015. 304 с.
14. Поливанова К.Н. Психология возрастных кризисов. М.: Академия, 2000. 184 с.
15. Практикум по психологии развития / Под ред. Л.А. Головей, Е.Ф. Рыбалко. СПб.: Речь, 2002. 694 с.
16. Практический интеллект / Под ред. Р. Стернберга. СПб.: Питер, 2002. 272 с.
17. Прихожан А.М. Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика. М.; Воронеж: МОДЭК, 2000. 304 с.
18. Психология развития и возрастная психология / Под ред. Л.А. Головей. М.: Юрайт, 2016. 413 с.
19. Сергиенко Е.А. Модель психического и теория Ж.Пиаже [Электронный ресурс] // Психологические исследования: электрон. науч. журн. 2009. № 1(3). URL: http://psystudy.ru (дата обращения: 30.11.2018).
20. Смирнова Н.Н., Савенышева С.С. Теоретические аспекты исследования эмоциональной компетентности детей дошкольного возраста // Интернет-журнал «Мир науки» 2017, Том 5, №2 http://mir-nauki.com/PDF/48PSMN217.pdf
21. Социальный интеллект. Теория, измерение, исследования /Под ред. Д.В. Ушакова, Д.В. Люсина.М.: Институт психологии РАН, 2004. 176 с.
22. Щетинина А.М. Диагностика социального развития ребенка: Учебно-методическое пособие. Великий Новгород: НовГУ им. Ярослава Мудрого, 2000. 88 с.
23. Юсупова Г.В. Состав и измерение эмоциональной компетентности: дис….канд. психол. наук. Казань, 2006. 166 с.
24. Denham S.A., Blair K.A., DeMulder E., Levitas J., Sawyer K., Auerbach-Major S., Queenan P. Preschool emotional competence: Pathway to social competence // Child Development. 2003. Vol. 74, No. 1. P. 238–256. doi: 10.1111/1467-8624.00533.
25. Kujawa A., Dougherty L., Durbin C.E., Laptook R., Torpey D. & Klein D.N. Emotion Recognition in Preschool Children: Associations with Maternal Depression and Early Parenting // Development and Psychopathology. 2014.Vol. 26, No. 1. P. 159-170. doi: 10.1017/S0954579413000928
26. Mayer J.D., Caruso D.R., Salovey P. Emotional Intelligence meets traditional standards for an intelligence // Intelligence. 1999. Vol. 27. P. 267 - 298.

Психология

УДК 159.99
студентка 2 курса филологического факультета Васичева Анастасия Николаевна
Лесосибирский педагогический институт – филиал Федерального государственного
автономного образовательного учреждения высшего образования
«Сибирский федеральный университет» (г. Лесосибирск);
студентка 2 курса филологического факультета Маринина Алина Евгеньевна
Лесосибирский педагогический институт – филиал Федерального государственного
автономного образовательного учреждения высшего образования
«Сибирский федеральный университет» (г. Лесосибирск);
старший преподаватель кафедры психологии развития личности Мартынова Марина Александровна
Лесосибирский педагогический институт – филиал Федерального государственного
автономного образовательного учреждения высшего образования
«Сибирский федеральный университет» (г. Лесосибирск)

ИГРЫ В САМОУБИЙСТВО: ИСТОРИЯ ВОЗНИКНОВЕНИЯ И ПРИЧИНЫ ОБРАЩЕНИЯ ДЕТЕЙ К НИМ

Аннотация. В статье раскрыто понятие суицидального поведения и история его возникновения. Приведены примеры игр, приводящие к самоубийству, и профилактика обращения к данным играм.
Ключевые слова: суицидальное поведение, игра в смерть, группы смерти, «Синий кит».
Annotation. The article reveals the concept of suicidal behavior and the history of its occurrence. Examples of games that lead to suicide and prevention of access to these games are given.
Keywords: suicidal behavior, death play, death groups, «Blue Whale».

Введение. В одной из песен В. Цоя есть следующие слова: «А жизнь - только слово: есть лишь любовь, и есть смерть...». Это говорит о том, что каждому человеку дана всего лишь одна жизнь, которая наполнена прекрасным, например, любовью, а также различными проблемами. Ни в коем случае человек не должен думать о смерти, но чаще всего подростки забывают, что после смерти нет никакого продолжения, что их жизнь обрывается на этом. В настоящее время общественность не перестает волновать проблема подростковых суицидов, число которых неуклонно возрастает. Данная тенденция отмечается не только в России, но и в ряде западных стран.Важно понять, что подростковый суицид сложнее, чем может показаться напервый взгляд.

Период подросткового возраста в психологии характеризуется как кризисный. Это момент перехода из детства во взрослую жизнь. Подросток – это уже не ребенок, но еще и не взрослый. У него появляется новообразование - «чувство взрослости», а новых смыслов, ценностей взрослой жизни, форм взаимодействия во взрослом мире еще нет. Ведущей деятельностью в этот период является общение со сверстниками. Быть принятым в своем окружении друзьями и одноклассниками становится гораздо значимее и важнее, чем у взрослого человека.

В последние десятилетия суицидальное поведение подростков стало весьма актуальной проблемой во многих странах. Число самоубийц среди подростков неуклонно растет. В большинстве развитых стран мира подростковый возраст признается как наиболее рискованный для формирования суицидального поведения, что делает очевидной актуальность исследования данной проблемы.

Формулировка цели статьи. Целью нашей работы является теоретический анализ причин вовлеченности подростков в игры в смерть и содержания профилактической работы, которая поможет родителям предостеречь своих детей от данных игр и мыслей о суициде.

Изложение основного материала статьи. Прежде всего, следует разобраться в содержании понятия «суицидальное поведение». По определению Э. Дюркгейма, суицид является намеренным и осознанным лишением себя жизни. Однако саму суицидальную попытку следует рассматривать не только как цель, но и как средство для достижения цели [1]. Целью истинных самоубийств является лишение себя жизни, здесь цель и средства совпадают. Однако суицидальная попытка может предприниматься не с целью умереть, а для решения какой-либо другой проблемы. В русском языке слово «самоубийство» означает «намеренное лишение себя жизни». В научной литературе исследователи также говорят, что самоубийство - деяние умышленное. Таким образом, ситуации, когда смерть причиняется лицом, которое не может отдавать себе отчета в своих действиях или руководить ими, а также в результате неосторожности субъекта относят не к самоубийствам, а к несчастным случаям.

Суицидальное поведение как предмет изучения пропитан ложными сведениями и предубеждениями. Поэтому ученые посвящают свои труды выяснению его психологических и психопатологических особенностей, с тем, чтобы помочь определению и пониманию подростков с суицидальными тенденциями.

В психологии и медицине суицид начали изучать с XIX в., в это время появляются труды Э. Дюркгейма и З. Фрейда, ставшие фундаментальными исследованиями по этой теме [9].

27 апреля 1910 г. на заседании Венского психоаналитического общества состоялась дискуссия на тему «Самоубийство у детей». З. Фрейд утверждал, что в своем стремлении отучить детей от их опыта ранней сексуальной жизни педагоги часто бросают еще незрелых учеников на произвол судьбы перед суровыми испытаниями дальнейшей жизни. Он говорил, что, хотя о самоубийстве известно мало, но, по-видимому, оно действительно является отрицанием жизни из-за страстного желания смерти. Это замечание предвещало позднейшее положение З. Фрейда о существовании инстинкта смерти [9].

Большинство психологов считают, что концепция смерти у ребенка приближается к адекватной лишь к 11-14 годам, после чего ребенок может по-настоящему осознавать реальность и необратимость смерти. Маленький ребенок скорее фантазирует по поводу смерти, плохо понимая различия между живущим и умершим. И только ближе к подростковому возрасту смерть начинает восприниматься как реальное явление, хотя и отрицается, кажется маловероятной для себя. Следовательно, термины «суицид» и «суицидальное поведение» в строгом смысле для раннего возраста мало приемлемы.

Согласно теории Э. Дюркгейма существует три вида суицидов:

1. Эгоистическое самоубийство – саморазрушение в этом случае объясняется тем, что индивид чувствует себя отчужденным и разъединенным с обществом, семьей и друзьями.

2. Альтруистическое самоубийство – самоубийство, при котором авторитет группы над индивидом является столь большим, что он теряет свою идентичность и в силу этого жертвует собой на благо общества.

3. Аномическое самоубийство – самоубийство, которое возникает, если человек терпит неудачу в адаптации к социальным изменениям. Такие суициды часты во времена общественных кризисов, таких как экономическая депрессия, или, наоборот, во времена процветания [1].

В.А.Тихоненко, принимая во внимание степень желаемости смерти, дополнил суицидальную попытку несколькими связанными видами поведения. Во-первых, он выделяет демонстративно-шантажное суицидальное поведение, имеющее своей целью демонстрацию намерения умереть. Во-вторых, В.А. Тихоненко говорит о самоповреждении или членовредительстве, которые вообще не направляются представлениями о смерти и ограничиваются лишь повреждением того или иного органа. В-третьих, подобное поведение может быть просто результатом несчастного случая [8].

Также особое внимание следует уделить разным формам суицидальных мыслей и переживаний. Согласно известному американскому исследователю А. Беку, необходимо различать пассивные и активные суицидальные мысли:

1. Пассивные суицидальные мысли – носят недифференцированный характер и не связаны с формированием суицидального плана («Иногда у меня мелькают мысли о том, что не стоит жить, но я никогда не сделаю этого»). К данной группе также относят случаи, когда человек фантазирует о своей смерти, но пока еще не допускает возможность самоубийства («Хорошо бы заснуть и не проснуться»), или фантазирует относительно реакции близких людей на свою смерть («Тогда все поймут, что несправедливо относились ко мне»).

2. Активные суицидальные мысли связаны с активным намерением убить себя («Я покончу с собой, когда представится удобный случай», «Всем будет лучше, если я умру»). К данной группе также относят мысли, связанные с обдумыванием подростком наиболее подходящего способа самоубийства, места и времени суицидального акта, т.е. с планированием предстоящего суицида [2].

Встречаются случаи, когда индивид, хотя и не имеет твердого намерения покончить с собой, периодически мысленно репетирует («прокручивает в голове») возможный суицид.

Если придерживаться теории Э. Дюркгейма, то хочется остановиться на эгоистическом самоубийстве, а именно на обращении детей к так называемым играм в смерть. Еще в прошлом десятилетии о данном феномене мы ничего не знали и не слышали. Безусловно, самоубийства подростков фиксировали в разных городах нашей страны, но их насчитывалось не так много, как по сравнению смертей от данных игр. Давайте разберемся в причинах обращения подростков к подобным играм, которые заполонили пространство интернета.

В первую очередь, дети, которые обращаются к таким играм, – это подростки, лишенные внимания родителей. Взрослые не понимают важность проблем у подростков, также для подростков важно ощущать родительскую любовь, если этого не наблюдается, следовательно, ребенок не может доверить свои проблемы родителям. Во вторую очередь, следует учитывать, что у ребенка происходит гормональная перестройка организма, в момент которой появляется беспричинная грусть, с которой в то же время ребенок не может ни с кем поделиться ей. И, в-третьих, причиной, конечно, может быть влияние сверстников. Попав в «дурную компанию», к сверстникам со схожими проблемами, подростку приходится следовать за всеми, чтобы не выделяться из группы – ему приходится, как и всем, начать игру, из которой, возможно, не будет выхода.

С 2011 по 2015 год количество преступлений, квалифицированных как «доведение до самоубийства», в стране возросло на 74%. В 2016 году в СМИ упоминалось о 130 случаях подросткового суицида. Все жертвы

состояли в «группах смерти». Наибольший процент трагедий по вышеописанным причинам зафиксирован в Москве – 29,05%. Далее следует Санкт-Петербург – 25,09%. Казань находится на шестом месте (2,66%) после Екатеринбурга (4,04%), Краснодара (3,68%), Новосибирска (2,87%) и Самары (2,69%). Тепловая карта, разработанная РОЦИТ (общественная организация, объединяющая активных интернет-пользователей России), демонстрирует масштаб географического покрытия, причем за весь период наблюдения зафиксирован 41 601 возможный участник игры, а часы особой активности у них – с 20.00 до 00.00 [7].

Многие подростки столкнулись с данными играми: кто-то ради забавы, другие же по своим личным причинам, которые, по их мнению, были серьезными в тот момент. Существует несколько таких игр, которые привлекли внимание подростков, в которых они нашли спасение от своих проблем. Давайте познакомимся с некоторыми из них.

В 2015 году в социальных сетях появилась всем известная игра «Синий кит» под руководством Филиппа Лиса, после которой девочка Рина Паленкова бросилась под идущий поезд. Фанаты этих сообществ называют себя китами – животные ассоциируются у них со свободой. Эти киты летают. Это, возможно, объясняется тем, что данный вид млекопитающих - один из немногих, добровольно сводящих счеты с жизнью. Поэтому у всех поклонников «моря китов» и «тихих домов» в личных страницах мелькают неоднозначные видео с летающими китами. И все это под зомбирующие звуки. По правилам данной игры нужно было выполнить 50 заданий, последним из которых являлось самоубийством. Кураторы игры сами отбирали людей в группу путем собеседования, и чаще всего это были подростки с перечисленными проблемами, которые и явились причинами вступить в эту игру. СМИ зафиксировано более 90 случаев, когда дети пытались покончить жизнь самоубийством, и 15 подростков, которые осуществили задуманное. Филипп Будейкин (Лис) был арестован в ноябре 2016 года. Он находится под стражей с 15 ноября. Психиатрическая экспертиза признала его вменяемым. 10 января суд продлил срок содержания под стражей до мая. Официальное обвинение предъявлено по статье «Доведение до самоубийства». Но это только повело за собой появление новых «групп смерти», их можно было встретить под названием «Море китов» или «Тихий дом», из-за которых вспыхнула новая волна суицидов в России и странах СНГ [4].

Не менее известная игра, которая привлекла внимание подростков, - это игра «Беги или умри» [5]. В ней тоже приходят задания, но они связаны с дорожным транспортом. Нужно пробежать или проехать на велосипеде перед автомобилем на самом ближайшем расстоянии к нему, снимая на камеру. В этой игре присутствует адреналин, которого нельзя получить в обыденной жизни. Начиная играть в данную игру, подростки не задумываются, что любое такое задание может привести к серьёзному дорожно-транспортному происшествию, в худшем случае, к смерти. СМИ сообщило, что более 50% ДТП произошли из-за необдуманных действий детей.

Данные игры являются самыми популярными в социальных сетях.Из-за них пострадало достаточное количество детей, поэтому именно они заслуживают внимания каждого. Нельзя спорить, что существуют другие подобные игры, финалом которых является самоубийство, просто они не так распространены и популярны среди подростков.

Еще одной из популярных групп смерти является «Разбуди меня в 4:20». Речь идет о запрещенной, но постоянно возникающей группе социальной сети ВКонтакте, которая призывает детей и подростков к суициду. Непонятно как, дети пробуждаются в 4:20 утра, и с ними проводят работу до 6 часов утра. Скорее всего, в группе работают сильные специалисты, поскольку дети им верят, и поступают так, как им советуют. Смерть 15-летней Вилены из Мариуполя - это первая официально зарегистрированная на Украине трагедия, произошедшая по вине этой самой группы смерти. Вилена шагнула с 13-го этажа мариупольской многоэтажки. На свою страницу в социальной сети ВКонтакте девушка заходила последний раз в этот же день. Одна из последних записей была сделана Виленой в 04:41 утра. По данным следствия, девушка росла в обычной семье и не была замечена в дурных компаниях. Согласно предварительным заключениям полиции, к суициду девушку подтолкнули группы смерти, модераторы которых давали ей убийственные задания. Перед смертью девочка писала, что ей страшно, но «квест должен быть пройден». Друзья девушки лишь подтвердили сказанное: все они говорили, что Вилена была подписана на паблики с пропагандой суицида и говорила о том, что ее в этой жизни ничего не держит [4].

Для того чтобы предотвратить вовлеченность подростков в такие игры, Михаил Барышев, доктор медицинских наук, предлагает рекомендации для профилактики, которые должны помочь родителям предотвратить случаи самоубийства у подростков под влиянием данных игр.В первую очередь, он рекомендует проводить совместное время с ребенком, расспрашивать его об интересах, чтобы вовлечь его в какую-либо деятельность, ведь, по его мнению, «ребенок может только учиться и задача родителя – учить». Так же нужно разговаривать со своим ребенком обо всем: о смысле, целях жизни, о счастье, и самое главное, нужно дарить любовь ребенку, проявляя ее в своих действиях, а не только в словах. Одной из важных тем семейных бесед должна быть безопасность в социальных сетях [3]. Родителям необходимо обсуждать с детьми принципы безопасности в Сети, вместе с ребенком исследовать возможности и «подводные камни Интернета, задавать вопросы, искать ответы. Конечная цель достижения в обучении ребенка безопасности в Интернете – научить его самому разбираться в том, что можно, а что не стоит делать в Интернете. И самое главное в обучении ребенка безопасности в Интернет-пространстве – строить открытые и доверительные отношения с ним [6].

Выводы. Таким образом, можно сказать, что к играм в смерть прибегают в основном подростки, имеющие семейные или психологические проблемы, с которыми другим путем они справиться не могут. Мы выявили, что данная проблема является важной для обсуждения, потому что количество подростков, вовлеченных в эти игры, очень велико. В этом возрасте дети не понимают, что смерть является последней точкой в их жизни. Для них все проблемы преувеличены, поэтому надо следить за подростками, любить их и уделять внимание их воспитанию, чтобы они не держали все проблемы в себе и не прибегали к мысли о смерти. Ведь, жизнь нам дана одна, и ее нужно прожить достойно!

Литература:

1. Дюркгейм, Э. Самоубийство: Социологический этюд / под ред. В. А. Базарова. – Москва: Мысль, 1994. – 399 с.
2. Зотов, М. В. Суицидальное поведение: механизмы развития, диагностика, коррекция / М.В. Зотов. - Санкт-Петербург: Речь, 2006. - 144 с.

3. Психиатр против «синего кита»: советы по защите подростков от суицида. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://iz.ru/news/665128 (дата обращения: 13.11.2018)
4. В соцсетях появились смертельные игры, организаторы которых подводят детей к самоубийству. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://www.1tv.ru/news/2017-03-05/321057-v_sotssetyah_poyavilis_smertelnye_igry_organizatory_kotoryh_podvodyat_detey_k_samoubiystvu (дата обращения: 13.11.2018)
5. Игры, которые убивают наших детей. - [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://sibdepo.ru/reading/igry-kotorye-ubivayut-nashih-detej-18.html (дата обращения: 12.11.2018)
6. Никитин, В. В. Актуальные вопросы безопасности подростков в интернете. - [Электронный ресурс]. – Режим доступа:https://elibrary.ru/item.asp?id=30508091 (дата обращения: 12.11.2018)
7. Региональный общественный центр интернет-технологий [Электронный ресурс]. - Режим доступа: https://rocit.ru/ (дата обращения: 11.11.2018)
8. Суицидология: Прошлое и настоящее: Сб. статей / Сост. А. Н. Моховиков. - Москва, 2001.
9. Фрейд, З. Печаль и меланхолия / З. Фрейд // Суицидология: Прошлое и настоящее: Проблема самоубийства в трудах философов, социологов, психотерапевтов и в художественных текстах. Большая энциклопедия. - Москва, 2001.

Психология

УДК 159.923

преподаватель кафедры русского языка и издательского дела, старший преподаватель центра образования иностранных граждан, педагог-психолог Верещака Оксана Павловна
Российский новый университет (г. Москва)

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФОРИЕНТАЦИОННЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ У СТУДЕНТОВ-ИНОСТРАНЦЕВ, ОБУЧАЮЩИХСЯ В РОССИЙСКОМ ВУЗЕ

Аннотация. В статье актуализируется проблема формирования профориентационных компетенций у студентов-иностранцев, обучающихся в условиях российских вузов. Автор подходит к решению данной проблемы через анализ современных условий социокультурной и политической интеграции, обусловливающих привлечение иностранных студентов в вузы России. В статье представлены аспекты реализации подходов к формированию профориентационных компетенций с позиций последующей интеграции будущего профессионала в профессиональное поле деятельности. Автором выявлены основные концепты стратегии формирования профориентационных компетенций у студентов-иностранцев, показана значимость данной деятельности для становления личности профессионала с позиций развития профессионально важных качеств, свойств и уникальных особенностей личности.

Ключевые слова: профориентационные компетенции, иностранные студенты, психологическое основы профориентации, российские вузы, профессионально значимые компетенции и качества.

Annotation. The article addresses the problem of forming career guidance competencies for foreign students studying in Russian universities. The author approaches the solution of this problem through the analysis of modern conditions of sociocultural and political integration, which determine the attraction of foreign students to Russian universities. The article presents aspects of the implementation of approaches to the formation of career guidance competencies from the standpoint of the subsequent integration of the future professional into the professional field of activity. The author identifies the main concepts of the strategy of forming career guidance competencies for foreign students, shows the significance of this activity for the development of the personality of a professional from the standpoint of developing professionally important qualities, properties and unique personality characteristics.

Keywords: vocational guidance competencies, foreign students, psychological bases of vocational guidance, Russian universities, professionally significant competencies and qualities.

Введение. Условия современной социокультурной и политической интеграции, вызванной расширением международных связей и сотрудничества, предопределили значительный приток иностранных студентов в российские вузы с целью получения профессионального образования и дальнейших возможностей профессиональной самореализации на отечественном или международном рынке труда. Это, в свою очередь повлекло за собой необходимость формирования у студентов-иностранцев профориентационных компетенций, которые способствовали бы успешной, прежде всего психологической, адаптации к особенностям новой для данных студентов специфике профессионально ориентированной образовательной среды, устранению психологических барьеров, обусловливающих преодоление ограничений в сфере профессионально ориентированной коммуникации, а также обеспечивающих наиболее полноценное восприятие профессионального поля будущей профессии с учетом специфики условий труда, осознания необходимых профессионально значимых психологических, психофизиологических качеств [2].

Изложение основного материала статьи. В контексте рассматриваемой проблематики под профориентационной компетенцией мы понимали интегративную характеристику личности студента-иностранца, которая проявляется в определенном уровне развитости способностей и готовности субъекта к профессиональному самоопределению и профессиональной самореализации, а также наличии возможностей студента к самостоятельному проектированию образовательно-профессионального контекста в инокультурной образовательной среде.

Актуальность проблематики. Актуальность данной проблематики в настоящее время неуклонно нарастает в связи с сознательной ориентацией иностранных граждан как полноправных субъектов образовательного процесса в российских вузах, имеющих мотивацию и готовность к получению высшего профессионального образования в спектре различных направлений и специальностей. Все большую популярность приобретает для студентов-иностранцев спектр технических специальностей, позволяющих в последствии иностранным гражданам адаптироваться и реализоваться в условиях российской и международного производственно-промышленного сектора. Это предопределяет необходимость формирования у студентов-иностранцев, обучающихся в российских вузах, профориентационных компетенций именно с позиций психологии профессиональной деятельности, включающей достаточно

обширный спектр профессиональных умений навыков, компетенций и личностных качеств, от профессиональной вербальной и невербальной коммуникации и достижению партнерства в профессиональном общении до осознания узкой специфики профессиональной деятельности и готовности к ее осуществлению в условиях поликультурного взаимодействия [2; 5].

Категории направлений профориентационных компетенций и виды профессиональных подходов. Среди направлений формирования профориентационных компетенций у студентов данной категории выделяют следующие:

-когнитивно-эмоциональную направленность, обусловливающую осознание собственных профессионально значимых возможностей, способностей, а также владение способами конструирования собственной стратегии профессиональной самореализации и поступательного профессионального роста в соответствии с психофизиологическими качествами и психическими свойствами, важными для избранной специальности;

-деятельностную направленность, которая обеспечивает совершенствование потребностей иностранного студента, стремление к овладению профессией с учетом собственных социокультурных преобразований и интеграции в инокультурное пространство, а также наличие творческого потенциала для преодоления психологических барьеров на пути овладения профессией;

-мотивационно-ценностная направленность, раскрывающаяся формированием устойчивой мотивации к овладению избранной профессией на основе знания и понимания содержательной части профессионального труда и своей роли в нем.

Говоря о вопросах формирования профориентационных компетенций у будущих профессионалов-представителей иных государств в рамках анализа теоретических исследований, необходимо отметить, что контекст последующей интеграции иностранного работника в профессиональное поле профессии предопределен двумя подходами: объектным и субъектным [3, с. 34-40].

Объектный подход ориентирован на модель будущего профессионала, в которой недостаточно учитываются уникальные свойства индивида, а, напротив, в центре исследований оказывается унификация качеств и свойств общего типичного плана, характеризующих работающих по квалификации, национальности, уровню культуры, качеству и количеству здоровья и пр. Такой подход необходим при освоении новых видов профессионального труда, освоении нового оборудования, т. е становится востребованным там, где он необходим технологически (J. Bain, 2013; R. Vuorinen, H. Zelot, P. Lempinen, 2013).

Вопросы необходимости разработки аспектов психологической и эргономической теории профессиональной деятельности работника, интегрированного в систему инокультурных отношений в рамках структуры «общество-производство», стали необходимыми при описании закономерных феноменов профессиональных результатов, обусловленных вариативностью объектных составляющих профессиональной деятельности (F. Belkadi, Competency characterization by means of work situation modeling, 2007; G. Le Boterf, Construire les competences individuelles et collectives, 2000; Л. А. Верещагина, 2010).

Субъектный подход ориентирован на те задачи профессиональной деятельности, решение которых невозможно без проявления индивидуальности личности, ее ценностно-смысловой мотивации к данной профессиональной деятельности, сопровождаемой внутренними переживаниями. В таких условиях профессионал становится субъектом уникальности, а не типовых закономерностей. В данном случае имеет место острая необходимость формирования профориентационных компетенций, обусловливающих впоследствии уровень профессионального восприятия и профессионального мышления специалиста (S. Whiddett, S. Hollyforde, 2003; Л. Спенсер, С. Спенсер, 2005; С. Н. Толстогузов, 2015).

В настоящее время в ряде стран формирование профориентационных компетенций у будущих студентов-иностранцев ориентировано в основном, на потребности экономики и рынка труда, в связи с чем имеет место недостаточная осознанность личных профессиональных предпочтений. Так, например, в Китае и в некоторых других странах профориентационное сопровождение ориентировано на дальнейшее продолжение обучения студентов в России, что, по сути, не до конца объясняет выбор будущей специальности и обусловливает необходимость дальнейшего формирования профориентационных компетенций [4, с. 345-349].

Основные задачи при формировании профориентационной компетентности. Необходимо отметить, что основная задача для преподавателей российских вузов и самих студентов-иностранцев в плане формирования профориентационной компетентности состоит в развитии готовности обучающихся к преодолению языковых барьеров с целью полноценного «погружения» в контекст профессионального поля, овладения языком профессии с целью более глубоко понимания будущей профессиональной роли на основе необходимых профессионально значимых компетенций, качеств и личностных свойств [1, с. 9-19].

Помимо этого, формирование профориентационных компетенций у студентов-иностранцев, обучающихся в российских вузах, должно быть основано на совершенствовании их готовности к:

-саморазвитию потребности в образовательной и последующей профессиональной самоидентификации, а также самовыражении посредством результатов продуктивного освоения инокультурной образовательной среды и на данной основе развитие потребностей в самовыражении уже внутри профессионального сообщества;

-развитию способности выявлять варианты профессионального роста, предлагаемые как условиями образовательной среды учреждения, так и учиться самостоятельно генерировать собственные варианты начальной профессиональной самореализации и профессионального самопродвижения;

-развитию способности максимально синхронизировать образовательную и профессиональную деятельность;

-организации внешних и внутренних ресурсов для успешного формирования профессиональных компетенций;

-формированию самостоятельного творческого личностно значимого опыта в образовательной деятельности, который можно расценивать как профессиональную пробу (например, поиск решений профессионально ориентированных ситуаций, анализ профессиографических исследований и составление профессиограмм, «погружение» в профессиональное поле на основе контекстного метода, метода профессионального портфолио и т.п.);

-овладению способами действий для успешного дальнейшего обучения и профессионального становления в условиях изменяющегося поликультурного социума и рынка труда и мн. др.

Выводы. Благодаря такой стратегии формирования профориентационных компетенций у студентов-иностранцев уже на начальном этапе достигается осознание личностью себя как субъекта профессионального самоопределения в рамках чего обучающиеся данной категории приобретают более узкое знакомство с профессиональной сферой и, опираясь на формирующиеся потребности, более осознанно подходят к формированию и развитию своих профессионально направленных возможностей. Несомненно, вся регуляция данной деятельности обеспечивается педагогом, его направляющей ролью, обусловливающей формирование у иностранных студентов устойчивых профориентационных установок и работу над профессиональными личностными качествами.

Литература:

1. Колесников, А. А. Обучающая модель профессионально-ориентированной ситуации как способ развития иноязычной профориентационной компетенции (старшая профильная школа) / А. А. Колесников // Вестник Рязанского государственного университета им. С.А. Есенина. – 2016. – № 2 (51). – С. 9-19.
2. Погукаева, А. В. Адаптация иностранных студентов в российском вузе [Электронный ресурс] / А. В. Погукаева, Л. Н. Коберник, Е. Л. Омельянчук // Современные проблемы науки и образования. – 2016. – № 3. – Режим доступа: https://science-education.ru/ru/article/view?id=24651 (дата обращения 02.12.2018).
3. Соловьёв, А. Н. Психологические основы профессиональной ориентации (по материалам современных зарубежных исследований) / А. Н. Соловьев // Вестник Федерального государственного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Московский государственный агроинженерный университет им. В. П. Горячкина». – 2011. – № 3 (48). – С. 34-40.
4. Толстогузов, С. Н. Опыт профориентационной работы за рубежом / С. Н. Толстогузов // Образование и наука. – 2015. – № 1 (120), 2015. – С. 151-165.
5. Kin Ch. Tips for International Students' Success and Adjustment / Kin Cheung // ISEJ – International Student Experience Journal. – 2014. – № 2(1). – P. 345-349.

Психология

УДК: 316.62

кандидат психологических наук, доцент Король Ольга Феликсовна
Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
Республики Крым «Крымский инженерно-педагогический университет» (г. Симферополь)

АРХИТЕКТОНИКА МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ В СТРУКТУРЕ МЕЖКУЛЬТУРНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СОТРУДНИКОВ ОРГАНИЗАЦИЙ

Аннотация. В статье решается исследовательская задача рассмотрения межличностных отношений в структуре межкультурного взаимодействия в организации. Проанализированы более 120 научных источников по проблеме: 4 докторские и 16 кандидатских диссертаций, более 100 научных статей, посвящённых изучению межличностных отношений и межкультурного взаимодействия в политических организациях, организациях экономики, гуманитарного образования, социальной и медицинской сфер, военных и правоохранительных структур. Представленные теортические и эмпирические материалы могут быть использованы в оптимизации управления поликультурной организацией.

Ключевые слова: межличностные отношения, взаимодействие, межкультурное взаимодействие, стратегии поведения, совместная деятельность.

Annotation. The article solves the research problem of interpersonal relations in the structure of intercultural interaction in the organization. More than 120 scientific sources on the problem were analyzed: 4 doctoral and 16 PhD theses, more than 100 scientific articles devoted to the study of interpersonal relations and intercultural interaction in political organizations, economic organizations, humanitarian education, social and medical spheres, military and law enforcement structures. The presented theoretical and empirical materials can be used to optimize the management of a multicultural organization.

Keywords: nterpersonal relations, interaction, intercultural interaction, behavioral strategies, joint activities.

Введение. Понятие психологических отношений приобрело статус одной из основных категорий социальной психологии относительно недавно. Ранее категорию психологических отношений развивали Б.Ф.Ломов, К.К.Платонов, Е.В.Шорохова [5; 8]. Вместе с тем в психологической наук отсутствуют работы обобщенного характера, раскрывающие современный уровень разработка категории «психологические отношения».

Истоки понятия «отношение» прослеживаются в трех направлениях: в философском (Дж. Милль, М.М.Троицкий), в биологическом (Г.Спенсер, Н.Я.Грот) и психологическом (И.Ф.Гербарт, Г. Гефдинг, В М Бехтерев, М. Басов, В. Вундт, А.Ф.Лазурский, С.Л.Франк). Здесь отметим, что представители психологического направления научного анализа рассматривали отношения как субъект - объектную связь личности со средой.

Для нашего исследования важной особенностью является понимание отношения в русле субъектного подхода (С. Л. Рубинштейн, К.А.Абульханова - Славская, А. В Брушлинский, А. Л. Журавлев, Б.Ф.Ломов). Основываясь на данной точке зрения, логичным будет определить основными признаками психологических отношений субъекта, суждения и поступки в системе связей с окружающим людьми. В этом случае можно говорить об отношении человека к другому человеку как о субъекте в процессах взаимодействия и совместной жизнедеятельности. Отметим, что «совместный» означает проявляющийся и реализующийся в едином пространстве (физическом, территориальном, социальном), а основными атрибутами совместности является *социальное взаимодействие* и, порождаемые этим взаимодействием, *связи* и *отношения* (курсив наш. – К.О.).

Но эти отношения особые: психологическая основа связывает их с регулированием социального (межкультурного) взаимодействия и предопределяет место конкретных социальных групп в структуре социального единства, сохранению которой эти отношения, в конечном счете, служат. Поэтому,

рассматривая архитектонику межличностных отношений в межкультурном взаимодействии, мы должны остановиться, с одной стороны, на рассмотрении формы организации этого социального единства, - *совместной деятельности*, в которой происходит обмен или субъект - субъектное взаимодействие, а, с другой, на развитии системы межличностных связей, или взаимоотношений, «личных отношений» [3, с. 34], которые являются внутренней основой межкультурного взаимодействия.

Если в первом случае осуществляется не только планирование совместной деятельности, но и разделение функций между взаимодействующими субъектами, координация и контроль этих функций [2, с. 59], то есть функционально-ролевое взаимодействие [там же, с. 3-17], то во втором – межличностные отношения возникают, как «внеролевые, эмоциональные, непосредственные отношения, которые вытекают из задач и требований совместной деятельности» [там же, с. 136]. Отсюда, вектор нашего исследования должен быть направлен на выявление специфики функционально - ролевого взаимодействия и межличностных отношений в условиях совместной деятельности, которые обусловливают модальность и интенсивность межкультурного взаимодействия в целом.

Далее, необходимо сделать еще одно уточнение: категория совместности включает в себя не только интеграцию (объединение), но и дифференциацию (различия). Именно эти аспекты обращают наше внимание на такие основополагающие категории социальной психологии как «мы» и «они» (по аналогии: «свои» - «чужие», «такие как мы – иные»). В связи с этим можно утверждать, что процессы дифференциации и интеграции выступают социально-психологическими механизмами, регулирующими процессы взаимодействия в совместной социальной жизнедеятельности. При этом реальными субъектами совместной социальной жизнедеятельности являются не индивиды, а социальные группы. Поэтому понять психологические отношения индивидуальных субъектов без понимания социальной (групповой) природы этих отношений невозможно.

Здесь отметим, что такое понимание психологических отношений позволяет рассматривать их на разных уровнях: на *внутриличностном уровне*, как отношения конкретной личности, на *межличностном уровне*, как отношения между личностями, которые характеризуются сходством и различиями их психологических отношений, на *межгрупповом уровне*, как отношения между представителями различных социальных групп.

Понимание важности комплексного анализа архитектоники межличностных отношений в структуре межкультурного взаимодействия сотрудников организаций и недостаточная представленность этой проблемы в научной литературе и обусловили выбор направления нашего исследования.

Формулировка цели статьи. Целью статьи является анализ основных параметров композиции межличностных отношений сотрудников в структуре межкультурного взаимодействия в организации.

Изложение основного материала статьи. Известно, что под «взаимодействием» в социальной психологии понимается не только влияние субъектов друг на друга, но и непосредственная *организация их совместных действий, позволяющая группе реализовать общую для ее членов деятельность* (курсив наш. – К.О.). Само же взаимодействие в этом случае выступает как систематическое, постоянное осуществление действий, имеющих целью вызвать соответствующую реакцию со стороны других людей. Это вынуждает их согласовывать образы «я - он», «мы - они», координировать усилия между ними. Кроме того, во взаимодействии формируются представления о себе и других людях. В связи с этим оно рассматривается как фактор, регулирующий самооценки и поведение в контексте организационной среды.

Далее, межкультурное взаимодействие предполагает возникновение *социокультурного феномена*, способствующего построению целой системы поликультурных контактов. В данном контексте понятие «межкультурное взаимодействие» объясняет тенденцию взамопроникновения различных по уровню, самобытных по форме и содержанию самостоятельных культурных образований. В содержании научных исследований межкультурного взаимодействия обнаруживаются представления о разнообразии контактов между культурами, ведущих к изменению индивидуальных и социальных характеристик каждой из взаимодействующих групп и их отдельных представителей, а также к интеграции их определенных качеств и свойств. Известно, что синтез культур – это не простое соединение различных элементов в единое целое, а особое взаимодействие, в котором из разнородных элементов возникает новое культурное явление, качественно отличное от составляющих его элементов [4]. Эта дефиниция представляется довольно удачной, поскольку делает акцент на результате взаимодействия и выявление внешних (средовых) факторов, детерминирующих различия в социальном поведении.

Для осуществления задачи исследования мы использовали следующий диагностический инструментарий: методику интерперсональной диагностики Т. Лири, методику «Диагностика социально-психологической адаптации» (К.Роджерса, Р.Даймонда), методику «Q-сортировка» (В.Стефансона), «Определение социальной креативности личности» (Н.П.Фетискина) [6; 9].

Обобщение полученных данных осуществлялось использованием количественных методов (корреляционного и факторного анализа).

В Таблице 1 представлены основные изучаемые параметры межличностных отношний в структуре межкультурного взаимодействия в организациях.

Таблица 1

Оновные параметры декомпозиции	Изучаемые характеристики	Диагностический инструментарий.
-адаптация -принятие других -интернальность -самопринятие -эмоциональная -комфортность -стремление к доминированию	Особености социально-психологической адаптации	методика «Диагностика социально-психологической адаптации» (К.Роджерс, Р.Даймонд)
-зависимость -независимость -общительность -необщительность	Тенденции поведения в реальной группе	методика «Q-сортировка» (В.Стефансон)

-принятие борьбы -непринятие борьбы		
-социальная креативность	Самооценка поведения в нестандартных ситуациях	Определение социальной креативности личности» (Фетискин Н.П.)
-авторитарный -эгоистичный -агрессивный - подозрительный -подчиняемый -зависимый -дружелюбный -альтруистичекий	Стили межличностных отношений	методика интерперсональной диагностики Т. Лири.

Проиллюстрируем вышесказанное материалами выборочных эмпирических исследований. Объем выборки составил 365 человек, работающих в 11 организациях производственной и непроизводственной сферы.

В связи с тем, что основным когнитивным процессом в субъект – субъектном подходе к межличностным отношениям есть понимание, а этот процесс, в свою очередь, предполагает понимание личностью как собственных субъективных значений, так и субъективных значений партнера по взаимодействию, то для изучения этих показателей мы использовали, тест интерперсональной диагностики Т. Лири [6, с. 125-129].

Анализ представлений в группе 1 (организации производственной сферы) и группе 2 (организации непроизводственной сферы) о самих себе и о партнере, а также основных социальных ориентаций, которые определяют стиль межкультурного взаимодействия, показал следующие результаты (табл.1). Полученное различие в оценках работниками качеств реальных и идеальных партнеров во взаимоотношениях статистически достоверна по критерию U- Манна-Уитни (Mann-Whitney U) [8, с. 173-176] на высоком уровне значимости (*p<0,05; ** p<0,01; ***p<0,001).

Таблица 2

Особенности стиля межличностных отношений в организациях производственной непроизводственной сферы (средние значения шкал теста Т. Лири)

Наименование шкал	Группа 1		Группа 2	
	X, Md	±sx	X, Md	±sx
«Реальное-Я»				
шкала «властный- лидирующий»	6,27 6,5	±0,27	5,69 5,0	±0,22
шкала «независимо-доминирующий»	5,65*** 6,0	±0,22	4,94 5,0	±0,33
шкала «прямолинейно-агрессивный»	5,93 5,0	±0,38	5,31 5,0	±0,19
шкала «недоверчиво-скептический»	4,69 4,0	±0,27	4,32 4,0	±0,21
шкала «покорно-застенчивый»	5,13** 5,0	±0,27	6,32 5,5	±0,24
шкала «зависимый – послушный»	4,94 5,0	±0,24	5,08 5,0	±0,22
Шкала «сотрудничающий – конвенциальний»	6,79 7,0	±0,27	7,41 7,0	±0,21
шкала «ответственно-великодушный»	6,36* 6,0	±0,31	7,44 7,0	±0,26
«Идеальное-Я»(партнер по взаимодействию)				
шкала «властный-лидирующий»	7,30* 8,0	±0,30	6,63 7,0	±0,21
шкала «независимо-доминирующий»	5,96 6,0	±0,21	5,63 6,0	±0,15
шкала «прямолинейно-агрессивный»	5,69 5,0	±0,41	4,99 5,0	±0,18
шкала «недоверчиво-скептический»	3,20** 2,0	±0,29	2,23 1,0	±0,17
шкала «покорно-застенчивый»	3,67 3,0	±0,24	3,94 4,0	±0,19
шкала «зависимый – послушный»	4,10 4,0	±0,22	3,65 3,0	±0,18
шкала «сотрудничающий – конвенциальный»	6,53* 7,0	±0,32	7,09 8,0	±0,22
шкала «ответственно-великодушный»	6,60 6,0	±0,31	7,26 7,5	±0,26

Экспликация:

X – среднее, Sx – ошибка среднего, Md – медиана. * - p<0,05; ** - p<0,01; *** - p<0,001

Средние значения субъективных оценок («Реальное – Я») межличностных отношений варьируются в группе 1 (организации производственной сферы) – от 4, 69 до 6,79 баллов , в группе 2 (организации непроизводственной сферы) от 4,32 до 7,44 баллов. Средние же значения оценок идеального партнера во взаимоотношениях в группе 1, по аналогии с предыдущим, варьируются от 3,20 до 7,30 баллов и в группе 2 от 2,23 до 7,09 баллов. Таким образом, сотрудники организаций непроизводственной сферы (группа 2) оценивают качества идеального партнера в межличностных отношениях в среднем приблизительно на один балл выше, чем те же качества «Я – реального», а в оценках этих же качеств у работников предприятий производственной сферы мы наблюдаем различие в два балла.

Кроме того, степень выражения свойств за шкалами «Реальное – Я» и «Идеальное-Я-партнер по взаимодействию» характеризует адаптивный вариант поведения сотрудников в исследуемых организациях, поскольку диапазон распределения свойств в организациях производственной сферы находится в пределах от 4,32 до 7,44 в «Реальное – Я» и от 2,23 до 7,26 в «Я - идеальное - партнер по взаимодействию», что отвечает первой степени диапазона проявления свойств. В организациях же производственной сферы диапазон распределения свойств находится в пределах от 4,69 до 6,79 по «Я – реальному» и от 3,20 до 7,3 по шкале «Я - идеальное - партнер по взаимодействию», что также свидетельствует об адаптивности поведения в межкультурном взаимодействии.

Анализ результатов средних значений количественных показателей по характеристике «Реальное –Я» в организациях производственной сферы (группа 1) показал (фрагмент табл.2), что преобладает «сотрудничающий- конвенциальний», или дружелюбный тип межличностных отношений в межкультурном взаимодействии [6, с. 413]. Он характеризуется тем, что большинство работников данных организаций определяют себя причастными к проблемам, успехам и неудачам коллектива. Осознавая свое единство и целостность, которые проявляется в ощущении «мы» - ощущении социальной общности и единства мыслей, оценок, целей, интересов, они стремятся к согласованности действий, преодолению возникающих трудностей в решении новых задач.

В организациях непроизводственной сферы (группа 2) по субъективным оценкам результатов исследования («Реальное - Я») тип отношений в межкультурном взаимодействии в целом можно классифицировать, как «ответственно-великодушный», или альтруистический [6, с. 413]. Основными параметрами, которые его определяют являются чуткость, самоотдача, бескорыстие, служение идеалу, эмпатия, эмоциональная креактивность. Кроме того, данный тип отношений характеризуется выраженной потребностью соответствовать социальным нормам поведения, склонностью к идеализации и гармонии межличностных отношений, экзальтацией убеждений, выраженной эмоциональной вовлеченнностью, легкостью вхождения в разные социальные роли, гибкостью в контактах, коммуникабельностью, доброжелательностью, жертвенностью, стремлением к деятельности, полезной для всех.

Вместе с тем, исследования показывают, что у респондентов определяется и «покорно – застенчивый» типа межличностных отношений, характеризующийся ориентацией сотрудников на полную покорность (конформность), повышенное чувство вины и самоунижение [6, с. 412]. Проявление конформности, на наш взгляд, может быть показателем не только ориентации на реакцию окружающих, но и уменьшения ответственности за совершаемые поступки. В этом случае есть основания полагать, что конформность может влиять и на статус сотрудников в организации, и на качество выполняемых задач (формально-ролевое взаимодействие), а также и на эффективность взаимодействия в целом. Важным условием конформности в межкультурном взаимодействии выступает степень сплоченности сотрудников организации и однородность их групповой структуры, что обусловливает меру доверия и создает многогранную картину доверительных взаимодействий.

Далее отметим, что интерпретация и обсуждение полученных результатов по характеристике «Идеальное Я - Партнер по взаимодействию» выявляют совпадение оценок по характеристике «Реальное – Я» у сотрудников организаций производственной сферы. Сходство позиций относительно линий поведения в межкультурном взаимодействии свидетельствует о наличии конгруэнтности, которая предполагает взаимность ролевых ожиданий, созвучность переживаний, возникновение доверия и симпатии. Кроме того, выявленные ранее параметры «ответственно-великодушного» типа отношений в межкультурном взаимодействии данной категории работников (чуткость, самоотдача, бескорыстие, гибкость в контактах, легкое перевоплощение в разные социальные роли, доброжелательность и жертвенность) могут лишь усиливать конгруэнтность, которая служит поддержкой дальнейшего взаимодействия. Работники организаций производственной сферы (группа 1), по аналогии с предыдущим, наоборот, ориентированы на общение с «властно-лидирующим» (авторитарным) типом партнера [6, с.411]. Для наиболее точного описания отметим, что данный тип межличностных отношений характеризуется оптимистичностью, скоростью реакций, высокой активностью, выраженной мотивацией достижения, тенденцией к доминированию, повышенным уровнем домогательств, легкостью и скоростью в принятии решений. Это реагирования по типу «здесь и сейчас», с активным влиянием на окружение, завоевательной позицией, стремлением вести за собой и подчинять своей воле других.

В проведенных исследованиях обнаруживаются позиции трёхдиапазонного проявления свойств межличностных отношений: от адаптивного до дезадаптивного варианта поведения. Как было показано выше, сотрудники непроизводственной сферы ориентированы на «ответственно-великодушный» (альтруистичный) тип межличностных отношений по характеристике «Реальное – Я». Адаптивный вариант поведения оказывается в диапазоне «чуткость - бескорыстие – жертвенность». Кроме чуткости, согласно показателям соотношения шкал, работникам данной сферы присуща чуткость, сочувственность, способность к сопереживанию и доступность при контакте (сооношение четвертой шкалы с восьмой шкалой (0,58(1)). Такими же они видят и партнеров по взаимодействию: отношение значений шкал четвертой с восьмой (0,30(1) характеристики «Идеальное - Я-Партнер по взаимодействию».

Продолжая анализ детальных, частных моделей взаимодействия по соотношению шкал «Реальное – Я» у сотрудников производственной сферы, мы определили, что адаптивный вариант поведения у данной категории сотрудников оказывается в диапазоне «добросердечность – несамостоятельность - чрезмерный конформизм» [6, с.129]. А отношение значений шкалы три со шкалой семь (0,8(1) характеризует демократичность и гибкость поведения с учетом конкретной ситуации взаимодействия. Полученные показатели по оценке партнера по взаимодействию в этой же категории сотрудников свидетельствуют об адаптивном проявлении свойств в диапазоне «доминирования – властолюбие – деспотизм». Отношение

значений шкалы один со школой пять (1,2(1) означает преобладание лидерских качеств, стремление занять руководящую позицию, инициативность и ответственность.

Итак, на основе результатов этой части нашей работы, мы можем сделат краткий вывод о том, что архитектоника межличностных отношений в организациях производственная сфера определена «сотрудничающим- конвенциальным» (дружелюбным) и «ответственно-великодушным» (альтруистическим) типом межличностных отношений. Созвучность переживаний, стремление к согласованности действий, взаимность ролевых ожиданий, которые характеризуют данные типы отношений, свидетельствуют о наличии эффекта конгруэнтности, обеспчивающего поддержку межкультурного взаимодействия в исследуемых организациях.

С целью эксприментального обоснования содержательных характеристик архитектоники межличностных отношений в межкультурном взаимодействиисотрудников организаций, мы выявляли зависимость целого ряда социально-психологических явлений между шкалами теста «Диагностика социально-психологической адаптации» (К. Роджерс, Р.Даймонд), «Q-сортировка» (В. Стефансон), «Определение социальной креативности личности» (Н. П. Фетискин) и «Методики инерперсональной диагностики» Т. Лири при помощи критерия Пирсона [6; 9].

Детальный анализ полученных данных выявил в группе 1 (организации промышленной сферы) положительную корреляцию между шкалами «стремление к доминированию», «избегание борьбы», «социальная креативность», и «зависимо-послушный» тип (χ2Эмп = 121.923, p>0,01). Эти корреляционные связи, по нашему мению, объясняются проявлением в качестве ведущего типа отношений «зависимо-послушный», характеризующийся склонностью к избеганию борьбы, уступчивостью, но направленностю на доминирование своей этнической группы. Корреляционная сязь между шкалами «самопринятие», «независимость», «социальная креативность», «эгоистичный» тип (χ2Эмп = 107.592, p>0,01) свидетельствует о высоком уровене самопринятия, тенденции создания новых форм взаимодействия с коллегами по работе, при сохранении собственных стандартов, норм и ценностей (социальная идентичность). В группе 2 (организации непромышленной сферы) между шкалами «эмоциональная комфортность», «необщительность», «социальная креативность», «подозрительный» определена положительная корреляция (χ2Эмп = 108.072, p>0,01). Анализ результатов дает возможность предположить, что респонденты склонные к критичному отношению к окружающим, могут проявлять высокую степень необщительности и подозрительности в организационном поведении, что, в свою очередь, препятствует быстрой адаптации в условиях транзитивной социальной среды.

Далее, анализ эмпричесих данных показал наличие положительная корреляции между шкалами «адаптация», «зависимость», «социальная креативность» и «дружелюбный» тип отношений (χ2Эмп =109.072,p>0,01) в группе 1. Полученные результаты свидетельствуют о проявлении дружелюбия в межличностных отношениях, склонности к более высокой адаптации к мнению окружающих, а также к проявлению новых форм взаимодействия. В группе 2 определена положительная корреляция между шкалами «самопринятие», «независимость», «социальная креативность» и «альтруистический» тип взаимоотношений ((χ2Эмп = 91.808, p>0,01), что свидетельствует о высоком самопринятии респондентов, их склонности быть ответственными по отношению к другим людям, отзывчивости, независимости, способности выйти за пределы привычных рамок, барьеров и стереотипов.

Более того, в группе 1 (организации призводственной сферы) была выявлена положительная корреляция между шкалами, «общительность», «социальная креативность», «принятие других» и «властно – лидирующий» тип отношений (χ2Эмп = 66.035,p<0,05). Стандартные проблемы, которые встречаются наиболее часто, обычно решаются на основе отработанных алгоритмов. Это особенно относится к организациям, в которых профессиональная деятельность сотрудников строго регламентована законами, указами и распоряжениями, а также приказами и инструкциями. Но часто возникают ситуации, которые не имеют готовых алгоритмов решение и нередко предъявляют взаимоисключающие требования. Только нашедши нестандартный способ решения, сотрудники могут добиться желаемого результата и приобрести авторитет среди членов организации. Результаты исследования свидельствуют о том, что сотрудники производственной сферы, ориентированные на партнера по взаимодействию и имея «властно – лидирующий» (авторитарный) тип межличностных отношений, характеризуются тенденцией к доминированию, выраженной мотивацией достижения, легкостью и скоростью принятия решений, ориентацией, в основном, на собственное мнение и минимальной зависимостью от внешних факторов среды. Такие сотрудники активно влияют на окружение, хотят вести за собой и подчинять своей воле других. В группе 2 (непроизводственной сферы) выявлена положительная корреляция между шкалами «стремление к доминированию», «избегание борьбы», «социальная креативность», и «зависимо-послушный» тип межличностных отношений (χ2Эмп = 35.631, p<0,05), что свидетельствует о стремлении респондентов к доминированию своей группы, предпочтении избегать борьбы за счёт компромиссов и уступок, проявлении гибкости в организации новых форм взаимодействия, принятии норм своей этнической группы и комформности.

Выводы. Таким образом, на основе анализа взаимосвязи содержательных и эмпирических результатов исследования можно заключить, что уровнь реализации межличностных отношений в межкультурном взаимодействии будет обеспечиваться за счет адаптивного варианта поведения сотрудников в исследуемых организациях, причастности их к проблемам, успехам и неудачам коллетива. Осознавая свое единство и целостность, которые проявляются в ощущении «мы» – ощущении социальной общности и единства мыслей, оценок, целей, интересов, сотрудники стремятся к согласованности действий, преодолению возникающих трудностей, и решению новых задач.

Литература:

1. Агеев В. С. Межгрупповое взаимодействие: социально-психологические проблемы / В. С. Агеев. – М.: Моск. гос. университет, 1990. – 240 с.

2. Вайсман Р. С. Связь межличностных отношений с групповой эффективностью деятельности / Р.С. Вайсман // Вопросы психологии. – 1977. – №4. – С. 17 – 21.

3. Коломинский Я. Л. Психология взаимоотношений в малых группах (общие и возрастные особенности): учеб пособ. / Я. Л. Коломинский. – [2-е изд., доп.]. – Мн.: ТетраСистемс, 2000. – 432 с.

4. Король О. Ф. Проблема межкультурного взаимодействия: социально-психологический подход / О. Ф. Король // Проблемы современного педагогического образования. Сер Педагогика и Пихология. – Сб. науч. стаей. – Ялта РИО ГПА, 2017 – Вып. 56. – Ч.2 – С. 320 – 327.

5. Ломов Б. Ф. Психические процессы и общение / Б.Ф.Ломов // Методологические проблемы социальной психологии. – М.: Наука, 1975. – с. 106 – 123.
6. Практическая психодиагностика. Методики и тесты / [ред. Д.Я.Райгородский]. – Самара: Издательский Дом „БАХРАХ”, 1998. – 672 с.
7. Сушков И. Р. Психология взаимоотношений / И.Р. Сушков – Екатеринбург: Изд. Деловая книга, 1999. – 654 с.
8. Уманский Л. И. Методы экспериментального исследования социально – психологических феноменов / Л.И. Уманский // Методология и методы социальной психологии / под ред. Е. В. Шороховой. – М.: Наука, 1977. – С. 37 – 49.
9. Фетискин Н. П. Социально-психологическая диагностика развития личности малых групп / Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М. – М.: Изд-во института Психотерапии, 2002. – 490 с.

Психология

УДК: 159.9
кандидат психологических наук, доцент Кочнева Елена Михайловна
Нижегородский государственный педагогический университет
имени Козьмы Минина (Мининский университет) (г. Нижний Новгород);
кандидат психологических наук, доцент Морозова Людмила Борисовна
Нижегородский государственный педагогический университет
имени Козьмы Минина (Мининский университет) (г. Нижний Новгород)

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ БЕЗОПАСНОСТЬ СОВРЕМЕННОГО УЧИТЕЛЯ

Аннотация. Статья посвящена рассмотрению безопасности как психолого-педагогической категории. В статье соотнесено содержание понятия «психологическая безопасность»; представлен анализ исследований, в которых приводятся данные изучения психологической безопасности в сфере образования; выделены аспекты психологической безопасности применительно к учителю. Приведены данные эмпирического исследования представлений студентов и педагогов о психологической безопасности и ориентированности педагогов на учебно-дисциплинарную или личностную модель взаимодействия с учащимися.
Ключевые слова: учитель, психологическая безопасность, ученик.
Annotation. The article is devoted to the consideration of safety as a psychological and educational category. The article relates the content of the concept of "psychological security"; presents an analysis of studies that provide data on the study of psychological security in the field of education; highlighted aspects of psychological security in relation to the teacher. The data of an empirical study of the ideas of students and teachers about the psychological safety and orientation of teachers to an educational, disciplinary or personal model of interaction with students are given.
Keywords: teacher, psychological security, pupil.

Введение. Человек, пребывающий в мире, находится в постоянном взаимодействии с ним. Одной из базовых потребностей каждого человека является потребность в безопасности (национальной, экологической, экономической, информационная, психологической, физической и т.д.). Риск опасности для человека, окруженном разными предметами, участвующем в разных процессах и подвергающегося влиянию множества явлений достаточно высок. Но человек научился управлять многими рисками опасности и заботиться о своей безопасности.

Изложение основного материала статьи. Понятие «безопасность», как указывают многие ученые (С.В. Алексеев, С.С. Быков, Н.В. Груздева, Л.И. Гущина, С.П. Данченко, М.Г. Колесникова, Т.В. Мельникова и др.) имеет, как минимум шесть толкований: а) «безопасность как защищенность от вызовов, рисков, опасностей и угроз; б) безопасность как способность объекта, явления или процесса сохранять свои основные характеристики при негативных воздействиях со стороны других объектов, явлений и процессов; в) безопасность как состояние объекта, в котором ему не может быть нанесен существенный ущерб или вред; г) безопасность как состояние устойчивого существования объекта, при котором вероятность нежелательного изменения каких-либо характеристик его жизнедеятельности невелика; д) безопасность как приемлемый уровень опасности, зависящий от затрат на ограничение действия опасных факторов; е) безопасность как свойство объекта, характеризующее его способность не причинять другим объектам существенный ущерб или вред» [3, с. 7-8].

Безопасность образовательной среды в сфере образования, обеспечивает нормальное развитие личности ребенка. Данное понятие многогранно. В семантической пространство данного понятия можно включить: психологическую безопасность (И.А. Баева, Т.С. Кабаченко, Н.Г. Рассоха, Э.Э. Сыманюк и др.); образовательную безопасность (С.В. Алексеев); информационно-психологическую безопасность (Г.В. Грачев). Анализ содержания понятия «психологическая безопасность» показал его неоднородность. Психологическую и информационно-психологическую безопасность определяют как: а) «самостоятельное измерение в общей системе безопасности», представляющее собой «состояние информационной и условия жизнедеятельности общества» [6, с. 8]; б) «состояние образовательной среды, свободное от проявлений психологического насилия во взаимодействии, способствующее удовлетворению потребностей в личностно-доверительном общении» [2; 7; 8]; в) «состояние защищенности психики от воздействия многообразных информационных факторов, препятствующих или затрудняющих формирование и функционирование адекватной информационно-ориентированной основы социального поведения человека» [5, с. 33]. Под образовательной безопасностью, чаще всего, понимают состояние образовательной среды во всех ее ключевых компонентах: пространственно-семантическом и пространственно-архитектурном; социальном, содержательно-методической, коммуникативно-организационном и психодидактическом, обеспечивающее минимальный риск возникновения условий невозможности осуществления полноценного образовательного

процесса и жизнедеятельности всех его участников: детей и их родителей (или лиц их заменяющих), руководителей и педагогов, вспомогательного персонала»[3, с. 10].

Исследования безопасной образовательной среды широко представлены в работах отечественных авторов (О.О. Андронникова, И.А. Баева, Л.А. Гаязова, В.В. Рубцов, И.А. Савченко, В.И. Слободчиков, В.А. Ясвин и др.) и в педагогике направлены на исследование: а) социально-политической истории образования как составной части историко-педагогического понимания категории «образовательная среда» (Н.Н. Шелегин, А.А. Янин); б) психологической безопасности образовательной среды вуза (О.О. Андронникова); в) социальной безопасности учителя в образовательной среде (И.А. Савченко); г) особенностей проектирования безопасной образовательной среды (Е.А. Алисов, А.И. Садретдинова, Л.З. Сидорова, В.А. Ясвин и др.); д) основ формирования культуры безопасности в образовательных организациях (И.С. Алексеева, Л.А. Колыванова, О.Ф. Латыпов, Т.В. Суворова и др.) [1; 4; 11; 13; 15].

В психологии учеными изучается проблема безопасной образовательной среды в контексте ее связи и влияния на: развитие творческий способностей (С.В. Пимонова); особенности смысложизненных стратегий педагогов-руководителей общеобразовательных школ (О.Д. Кремененко); межличностные отношения и представления участников образовательной среды (Н.Г. Рассоха); субъективное благополучие и эмоционально-личностную сферу подростков (О.А. Елисеева, О.И. Леонова) и другие [11].

Даже поверхностный анализ содержания научных публикаций и исследований позволяет утверждать, что всякий раз, когда заходит речь о безопасности образовательной среды, ученые обращают внимание на безопасность ребенка в образовательном пространстве. Возникает вопрос, а насколько защищен современный учитель? Зачастую объектами опасных происшествий (правонарушения, акты телефонного и уголовного терроризма, угрозы физической расправы и т.д.) являются учителя школы.

В литературе, анализируя психологическую безопасность применительно к учителю, выделяют семь аспектов (И.А. Савченко): а) профессиональная подготовленность учителя к деятельности в ситуации опасности (установка на соблюдение мер безопасного поведения; стрессоустойчивость; способность управлять поведением учеников в критических ситуациях, блокировать проявления агрессии и паники и т.д.); б) осуществление профилактических мер, направленных на предупреждение опасных ситуаций (например, профилактика физического и психологического насилия), а также устранение последствийя насилия; в) формирование благоприятного психологического климата в образовательном пространстве, что позволяет исключить неэтичное поведение учителя по отношению к коллегам и ученикам; г) обеспечение своей личной безопасности и безопасности учеников, посредством здоровьесберегающего поведения; д) способность распознавать и выявлять информацию, которая может оказать негативное влияние на учителя и учеников; формирование навыков информационно-психологической самозащиты; е) обеспечение духовно-нравственной безопасности; уважительное отношение ко всем религиям и национальностям; ж) повышение правовой грамотности учителя и учащихся, развитие правосознания учащихся [14].

Целью нашего эмпирического исследования стало изучение психологической безопасности учителей общеобразовательной школы на этапе смены руководства в образовательной организации и представлений обучающихся (будущих педагогов) о психологической безопасности современного учителя. В исследовании приняли участие 42 учителя и 124 студента.

В качестве диагностического инструментария мы использовали анкету-опросник для исследования психологической безопасности образовательной среды школы (И.А. Баева) [2; 12] и опросник для определения ориентированности педагогов на учебно-дисциплинарную или личностную модель взаимодействия с учащимися (В.Г. Маралов, В.А. Ситаров) [10].

Анализ, полученных результатов проводился по следующим направлениям: а) определение характера отношения к образовательной среде школы; б) выявление значимых характеристик образовательной среды школы и удовлетворенность ими; в) обозначение уровня защищенности учителя от психологического насилия во взаимодействии; г) исследование предпочтений респондентов в выборе модели взаимодействия с учащимися (личностной или учебно-дисциплинарной).

Характер отношения к образовательной среде школы. Средний балл оценки педагогами своего отношения к профессии «учитель» по 9-ти балльной шкале равен 5,6. Причем, 21% учителей охарактеризовали профессию на уровне «очень нравится» и «нравится»; 46% - «скорее нравится» и 33% - «затрудняюсь ответить» или «не нравится». Половина педагогов (50%) не смогли с уверенностью сказать о том, собираются ли они в ближайшее время перейти на другое место работы и 46% педагогов отметили, что если бы представилась возможность, то они поменяли бы профессию. Следует отметить, что большинство педагогов считают свою профессию увлекательной (71%), помогающей развитию способностей (63%) и требующей постоянного совершенствования профессионального мастерства (100%). Почти каждый четвертый учитель (38%) выполняет свою работу «чаще с хорошим настроением» и столько же – «чаще с плохим».

Далее мы сопоставили данные по этой анкете учителей с результатами обучающихся – будущих педагогов. Средний балл оценки студентами своего отношения к будущей профессии «учитель» составил 8,6 балла. Подавляющему большинству обучающихся профессия «скорее нравится» и «очень нравится и нравится» (98%), они считают, что профессия педагога: а) увлекательна (88%); б) помогает развитию способностей (92%); в) требует постоянного совершенствования (100%) (Таблица 1).

Таблица 1

Сопоставление результатов исследования отношения к профессии работающих педагогов и студентов, обучающихся в педагогическом вузе (n=166) (%)

		Учителя (n=42)	Студенты (n=124)
Отношение к профессии	Профессия очень нравится	21	40
	Профессия скорее нравится	46	58
	Профессия не нравится и затруднились ответить	33	2
Требует ли профессия постоянного совершенствования	Увлекательная	71	88
	Помогает развитию способностей	63	92
	Требует постоянного совершенствования профессионального мастерства	100	100
С каким настроением учитель идет на работу	С хорошим настроением	38	96
	С плохим настроением	38	2

Анализ значимых характеристик образовательной среды в представлении педагогов и студентов показал, что для педагогов наиболее важными факторами являются эмоциональный комфорт (4,8) и взаимоотношения с учениками (4,6). По мнению студентов, самыми важными факторами, характеризующими образовательную среду, являются взаимоотношения с учениками (4,8) и учителями (4,6). Далее педагоги выделяют значимость характеристик «Возможность высказать свою точку зрения» (4,2) и «Возможность обратиться за помощью» (4,2). Для студентов следующим значимым фактором стала характеристика «Сохранение личного достоинства» (3,6) (Таблица 2).

Сопоставление субъективных оценок уровня защищенности учителя от психологического насилия в условиях образовательной среды, по мнению работающих педагогов и будущих учителей, выявило некоторые различия и совпадения. Так многие учителя (61% и 48%) и студенты (68% и 72%) считают, что они защищены от публичных унижений, оскорблений, высмеивания и угроз со стороны администрации и коллег соответственно.

Таблица 2

Значимые характеристики образовательной среды в представлении педагогов и студентов (n=166) (5-ти балльная шкала)

№ п/п	Наименование характеристики образовательной среды	Средний балл значимости фактора	
		Учителя (n=42)	Студенты (n=124)
1	Взаимоотношения с учителями	2,2	4,6
2	Взаимоотношения с учениками	4,6	4,8
3	Эмоциональный комфорт	4,8	2,4
4	Возможность высказать свою точку зрения	4,2	2,5
5	Уважительное отношение к себе	3,2	3,5
6	Сохранение личного достоинства	2,1	3,6
7	Возможность обратиться за помощью	4,2	3,2
8	Возможность проявлять инициативу активность	1,2	3,2
9	Учет личных проблем и затруднений	1,4	3,0
10	Внимание к просьбам и предложениям	1,2	2,2
11	Помощь в выборе собственного решения	1,8	2,2

Однако среди респондентов были обнаружены данные, которые свидетельствуют о том, что и учителя (36% и 21%), и студенты (14% и 18%) сомневаются в своей защищенности от перечисленных выше угроз со стороны коллег и администрации соответственно. Кроме этого почти каждый пятый учитель и 14% обучающихся считают, что современный учитель не защищен от публичных оскорблений и унижений со стороны коллег и руководителей образовательных организаций (таблица 3).

Анализ субъективных оценок педагогов и обучающихся относительно защищенности современных учителей от психологического насилия в условиях образовательного пространства (публичных унижений, оскорблений, высмеиваний, игнорирования, неуважительного и недоброжелательного отношения) со стороны школьников показал, что: а) 42% учителей и 36% студентов считают, что современный учитель защищен от разного рода угроз психологического насилия; б) 26% учителей и студентов сомневаются в этом; в) 32% педагогов и 38% студентов считают, что учитель незащищен от психологического насилия.

Таблица 3

Субъективная оценка респондентов уровня защищенности учителя от психологического насилия в условиях образовательной среды (n=166) (%)

Характеристики, влияющие на психологическую безопасность в условиях образовательной среды		Средний балл оценки уровня защищенности учителя, по мнению педагогов			Средний балл оценки уровня защищенности учителя, по мнению студентов		
		От учении-ков	От коллег	От admини-страции	От учении-ков	От коллег	От admини-страции
Публичные унижения, оскорбления, высмеивания и угрозы	защищен	42	48	61	36	72	68
	как сказать	26	36	21	26	14	18
	незащищен	32	16	18	38	14	14
Игнорирования, неуважительного и недоброжелательного отношения	защищен	26	35	30	38	78	66
	как сказать	56	53	58	24	12	26
	незащищен	18	12	12	38	10	8

Данные опроса также показали, что в рамках нашей выборки: а) учителей (68%) в большей степени раздражают лентяи, драчуны, неаккуратные ученики и дети, не выполняющие требований учителя. Анализ результатов также показал, что у большинства педагогов наблюдается выраженная ориентированность (50%) и умеренная ориентированность на учебно-дисциплинарную модель взаимодействия с учащимися (27%). А это значит, что большинство педагогов в рамках нашего исследования считают, что: а) «Хорош тот учитель, который умеет контролировать детей» (средний балл – 4,62); б) «Хорошая дисциплина – залог успеха в обучении и воспитании» (средний балл – 4,37); в) «Строгий учитель в конечном итоге оказывается лучше, чем нестрогий» (средний балл – 4,12); г) «Учитель – главная фигура, от него зависит успех и эффективность учебно-воспитательной работы» (средний балл – 4,12); д) «Слово учителя – закон для ребенка» (средний балл – 3,87) и т.д. С умеренной и выраженной ориентированностью на личностную модель взаимодействия с учащимися было выявлено 16% и 7% педагогов соответственно [9].

Выводы. Полученные данные свидетельствуют о том, что многие учителя не чувствуют себя в безопасности в школьном образовательном пространстве и угрозу своей психологической безопасности ощущают от всех участников образовательного процесса.

Принцип ненасилия, как указывают отечественные психологи и педагоги (А.А. Гусейнов, А.Г. Маралов, Ю.М. Орлов; В.А. Ситаров, Т.И. Чиркова и др.) лежит в основе гуманистической психологии и педагогики ненасилия и обусловливает веру в возможности и способности каждого человека к саморазвитию. Основными задачами психологии и педагогики ненасилия можно считать воспитание подрастающего поколения в духе миролюбия и ориентация педагогов на создание реально безопасной образовательной среды, в рамках которой каждый ребенок смог бы проявить себя.

Все эти обстоятельства подтверждают актуальность исследования и дальнейшей разработки проблемы психологии ненасилия в сфере образования. Кроме того мы продолжим изучать ориентированность студентов и педагогов на учебно-дисциплинарную или личностную модель взаимодействия с учащимися с последующей отработкой навыков педагогов и студентов ненасильственного взаимодействия с детьми.

Литература:

1. Андронникова О.О. Психологическая безопасность образовательной среды вуза [Электронный ресурс]. URL: http://www.obrazovanie9.ru/articles/338 (16.11.2018)
2. Баева И.А., Гаязова Л.А. Психологическая безопасность образовательной среды школы и ее психолого-педагогическое сопровождение [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2012. № 3. URL: http://psyjournals.ru/psyedu_ru/2012/n3/55542.shtml (дата обращения: 23.11.2018)
3. Безопасная школа: настольная книга для руководителей и преподавателей образовательных учреждений / С.В. Алексеев и др.; под общей редакцией С.В. Алексеева, Т.В. Мельниковой. – СПб.: СПб АППО, 2013. – 230 с.
4. Бекоева М.И. Безопасная образовательная среда как фактор успешности познавательной деятельности студентов // Балтийский гуманитарный журнал. 2017. Т.6 № 4(21). С. 259-261.
5. Грачев Г.В. Информационно психологическая безопасность личности:состояние и возможности психологической защиты. М.: Изд-во РАГС, 1998. – 125 с.
6. Кабаченко Т.С. Психология управления: Учебное пособие. – М.: Педагогическое общество России, 2000. – 384 с.
7. Кочнева Е.М., Пахомова Л.Ю. Условия оптимизации развития мотивационной готовности студентов к профессиональной деятельности // Вестник АГУ. Серия 3: Педагогика и психология, 2011. №3. С. 53-61.
8. Кочнева Е.М., Морозова Л.Б. Профессиональная ответственность как предмет психологических исследований // Вестник Мининского университета. 2016 г. №4 (17). С. 30. URL: https://vestnik.mininuniver.ru/jour/article/view/311
9. Кочнева Е.М., Жарова Д.В. Ненасилие как психолого-педагогическая категория// Карельский научный журнал. 2018. Т.7, № 2(23). – с. 26-29.

10. Маралов В.Г. Педагогика и психология ненасилия в образовании: учебное пособие для бакалавриата и магистратуры / В.Г. маралов, В.А. Ситаров – 2-е изд., перераб. и доп. М.: Издательство «Юрайт», 2018. – 428 с. – С. 353-355.
11. Научная электронная библиотека диссертаций и авторефератов. URL: http://www.dissercat.com (дата обращения: 25.10.2018).
12. Обеспечение психологической безопасности в образовательном учреждении / Под ред. И.А. Баевой. – СПб.: Речь, 2006. – 288 с. – С. 105-118.
13. Рубцов В.В., Забродин Ю.М. Образовательная среда – феноменология и практика безопасности // Безопасность образовательной среды / Сборник статей (в 2-х частях). Часть II. М., 2008 г.
14. Савченко И.А. Социальная безопасность учителя в образовательной среде: концептуальные основы // Современные научные исследования и инновации. №3 [Электронный журнал]. URL: http://web.snauka.ru/issues/2016/03/65083 (16.11.2018)
15. Янин А.А., Шелегин Н.Н. Социально-политической истории образования как составной части историко-педагогического понимания категории «образовательная среда». Образовательная среда школы: проблемы и перспективы развития. СПб.: Речь, 2001. – 313 с.

Психология

УДК:159.99

кандидат психологических наук, доцент кафедры иностранных языков Кузнецова Елена Николаевна
Ставропольский государственный педагогический институт (г. Ставрополь);
кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии Хилько Ольга Владимировна
Ставропольский государственный педагогический институт (г. Ставрополь)

ЗНАЧЕНИЕ РАЗВИТИЯ ВРЕМЕННОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА

Аннотация. Статья посвящена описанию актуальности развития временной компетентности личности у студентов педагогического вуза как ключевого элемента профессиональной успешности.
Ключевые слова: временная компетентность личности, психологическая зрелость личности, инфантилизм.
Annotation. The article describes the relevance of the individual temporal competence development among students of a pedagogical university as a key element of professional success.
Keywords: individual temporal competence, psychological maturity of the individual, infantilism.

Введение. В сфере образования в настоящее время происходят глобальные изменения. Требования к компетентности учителя все возрастают: переход от знаниевой парадигмы к компетентностной определил учителю задачу постоянного саморазвития и овладения все новыми компетенциями.

Знаниевая парадигма предполагала овладение будущим учителем готовой технологией, способом деятельности, технологией обучения и воспитания. Компетентностная парадигма в образовании предполагает у педагога наличие активной позиции, связанной с постоянным получением нового опыта деятельности, открытием новых подходов к преподаванию, способностью к разработке инноваций. От учителя в настоящее время требуется творческий подход к профессиональной деятельности.

Новые стандарты в образовании задали для учителей и педагогов и новый объем отчетности в работе. Межрегиональным профсоюзом работников образования «Учитель» был проведен опрос среди российских педагогов с 19 февраля по 14 апреля 2015 года. Социологическое исследование прошли 425 учителей. В списке самых актуальных проблем 81 % опрошенных отметили большие объемы бессмысленной бумажной работы. Даже проблема низкой заработной платы оказалась на втором месте с большим отрывом (низкую заработную плату в списке проблем отметило 66 % учителей) [5].

Результаты реформ в сфере образования были оценены учителями следующим образом: политику властей на муниципальном уровне оценили самым низким баллом 53 % опрошенных, а на федеральном уровне 51 % реципиентов поставили властям самый низкий балл.

Среди позитивных явлений в учреждениях, в которых они работают, учителя отметили востребованность творческих способностей педагога (34 %), а разумную нагрузку на преподавателей отметили только 9 % учителей [5].

Таким образом, современный учитель понимает необходимость и востребованность образовательными организациями и Министерством образования и Науки Российской Федерации творческого подхода, но тратит практически все рабочее время на заполнение необоснованно большого количества документации, дублирующей друг друга. Если использовать технический термин, то коэффициент полезного действия педагога (КПД), исходя из переменных: 81 % реципиентов отметили большие объёмы бессмысленной бумажной работы, если перевести эти 81 % затруднений в затраченную энергию, то на полезную работу энергии останется, соответственно, 19 %.

И, поскольку КПД = Полезная работа / Затраченная энергия х 100 %, то КПД опрошенных учителей, исходя из самоанализа работы, составит 23 %. Таким образом, около ¾ времени и энергии учителей расходуется на ведение документации. Учителя расходуют ¾ своей энергии и времени на работу, большая часть которой не определяет успешность непосредственно в профессиональной деятельности учителя. А «Время – это предмет потребления, который следует расходовать осмотрительно: чем больше времени расходуется в одной области жизни, тем меньше остаётся на другие» [6].

Изложение основного материала статьи. В условиях капиталистического общества одним из признаков общественно-экономической формации является эксплуатация наемного труда. В сфере образования, как и в других сферах, появились менеджеры, все чаще стал фигурировать термин «оптимизация» в процессе уничтожении учебных организаций и их слияния, сопровождаемого массовыми сокращениями кадров. Под «оптимизацией», как правило, понимается в капиталистическом контексте «снижение расходов и повышение доходов». Образовательным учреждениям вменяется в обязанность зарабатывать деньги, переходить на «самоокупаемость». Какими средствами возможно достичь снижения

расходов? Самым простым и самым востребованным средством является сокращение персонала – педагогических работников и перераспределение нагрузки среди оставшихся сотрудников.

Учебные организации повышают ставки, и в результате педагогам приходится больше трудится за меньшие деньги, снижают стимулирующие надбавки, в результате чего заработная плата сокращается на 40 – 50 %. Подобные меры объясняются сотрудникам всё той же «оптимизацией» образования для выживания организации в условиях очередного по счету экономического мирового кризиса, в то время как кризисы и являются дежурным средством увеличения капитала 2 % общества, составляющего капиталистическую элиту. Перефразировав известную фразу Вольтера про бога, можно сформулировать изречение о кризисах: «Если бы не было экономических кризисов, их следовало бы придумать», что собственно, и осуществлено капиталистической элитой.

Таким образом, современного учителя средней школы и педагога средне-специальных и высших учебных заведений вынуждают выполнять значительно больший объем работы за меньшую заработную плату. И чтобы выйти на прежний уровень заработной платы (прежний по цифрам, но пониженный к тому же, инфляцией, являющейся ещё одним средством экономической эксплуатации наемных рабочих и сотрудников во всех сферах услуг и промышленности), педагогу приходится работать практически без выходных дней.

Необходимо развитие временной компетентности у учителя еще на стадии профессионального обучения. Временная компетентность обеспечивает эффективное использование времени, повышает коэффициент полезного действия в разы. Но для развития временной компетентности студентов педагогического вуза, для разработки эффективной программы, необходимо рассмотреть компоненты временной компетентности педагога.

Л.П. Енькова выделяет следующую структуру временной компетентности студентов педагогических специальностей:

1. Временная организация учебной деятельности:

- навыки и опыт решения временных задач (оценка временного резерва, синхронизация собственных действий и синхронизация деятельности с процессами в окружающем мире, упорядочивание действий, выдерживание сроков;
- навыки оценки длительности и временная организация процесса (определение ритма, темпа, срока);
- умения и навыки замедления и ускорения исполнительного процесса (темпа, ритма);
- временные структуры опыта как рефлексивного акта и как основания действия (временные схемы действительности).

2. Временная организация профессиональной деятельности педагога:

- временная перспектива профессиональной деятельности;
- профессиональная событийность как временная структура.

3. Временная организация педагогической деятельности:

- временные структуры стратегического планирования профессиональной деятельности;
- ближайшая и отдаленная временные профессиональный перспективы;
- контекстный временной опыт [2].

Таким образом, Л.П. Енькова выделяет организационные навыки управления временем в учебной и профессиональной и педагогической деятельности. На первом уровне предполагается овладение начальными профессиональными навыками и компетенциями, связанными с организацией учебной деятельности и рефлексией, оценкой её результатов и соотнесением результатов учебной деятельности с особенностями её организации.

На втором уровне временной организации профессиональной деятельности педагога предполагается наличие и развитие у педагога прогностических способностей педагога или педагогической интуиции. «Учитель с высокоразвитыми прогностическими способностями в состоянии предвидеть, что получится из ученика в будущем, прогнозировать развитие тех или иных его психических свойств и качеств» [10].

Третьим компонентом и высшим уровнем развития временной компетентности, по Л.П. Еньковой, является временная организация педагогической деятельности (см. выше). Развитие прогностических способностей педагога предполагается на более качественно развитом уровне, чем на предыдущем, - предполагается наличие предвидения не только ближайших, но и отдаленных профессиональных перспектив и наличие стратегического планирования профессиональной деятельности.

Для разработки программы развития временной компетентности педагога необходим учет индивидуальных особенностей будущих педагогов с целью обеспечения возможности развития всех трех уровней временной компетентности. В процессе овладения временной компетентностью будут играть роль такие психологические особенности будущих педагогов, как психологический возраст, прогностические и организационные способности.

Психологический возраст, выявляемый по соответствию психического (умственного, эмоционального) развития индивида нормам, определенным для его календарного возраста.

В современный период отмечается инфантилизация населения вне зависимости от возраста. Все время растет популярность «незрелого» жизненного стиля, происходит расшатывание норм гендера: феминизация мужчин и маскулинизация женщин, то есть возврат к более нейтральному детству, когда конституциональные различия не выражены явно. На роли манекенщиков и телеведущих, дикторов выбираются люди с предпубертатным телосложением и лицом, гиперинфантильные стили – мультфильмы, аниме имеют колоссальный успех.

В соответствии с общей тенденции в обществе, все больше инфантилов приходит и в педагогические вузы. Инфантильные личности отличаются абсолютным преобладанием эго-состояния «Дитя» (Э. Берн). Для эго-состояния «Дитя» характерно отсутствие прогностических способностей, использование своего психологического будущего, перспективы, как психологического убежища, идеализация будущего. У «Дитя» на будущее распространяется образ «Идеального Я», не имеющий практически ничего общего с реальностью и наделённый компенсаторной функцией. Инфантилы представляют свое будущее как яркое, успешное, ничего не делая при этом в настоящем для будущих достижений. Для психологически незрелых личностей, инфантилов, характерна «оторванность» настоящего от будущего и, как результат, крах надежд, фрустрация в перспективе.

Для развития временной компетентности, которая включает развитые организационные и прогностические способности, стартовой индивидуальной особенностью, определяющей успех развития временной компетентности, является психологическая зрелость личности, которая включает адекватное восприятие действительности, креативность, устойчивые моральные нормы и многие другие компоненты.

Психологическая зрелость будущего педагога является системообразующим для временной компетентности качеством, поскольку на ней надстраиваются такие важные для педагога качества как, педагогическая рефлексия, прогностические и организационные способности. Современные антропологические тенденции связаны с тем, что все чаще инфантильные учителя обучают инфантильных учеников.

Только психологически зрелый будущий учитель, студент педагогического вуза, способен овладеть временной компетентностью, важной составляющей, обеспечивающей профессиональную успешность педагога, и в перспективе развивать у своих учеников компоненты временной компетентности. Самым важным ресурсом личности является время, и задача педагога – обучить учеников рационально использовать этот ресурс.

Еще одной составляющей, обеспечивающей базис для развития временной компетентности личности, является *психологическое время личности*, определяемое как «отражение в психике человека системы временных отношений между событиями его жизненного пути. Психологическое время включает: оценки одновременности, последовательности, длительности, скорости протекания различных событий жизни, их принадлежности к настоящему, удаленности в прошлое и будущее, переживания сжатости и растянутости, прерывности и непрерывности, ограниченности и беспредельности времени, осознание возраста, возрастных этапов (детства, молодости, зрелости, старости), представления о вероятной продолжительности жизни, о смерти и бессмертии, об исторической связи собственной жизни с жизнью предшествующих и последующих поколений семьи, общества, человечества в целом» [10]. Таким образом, психологическое время личности включает в себя такие категории, как *психологический возраст* и *восприятие времени*, которое позволяет отмечать связи событий прошлого, настоящего и будущего и изменения своего «Образа Я» с течением времени.

Определение временной компетентности и раскрытие ее компонентов осложнено тем, что в современной физике недостаточно раскрыто понятие времени, и понятие временной компетентности приходится строить на дискуссионном понятии времени.

«В общей теории относительности нет единого абсолютного времени; каждый индивидуум имеет свой масштаб времени в зависимости от того, где он находится и как он движется» [8]. Что означает понятие «масштаб времени»? С. Хокинг включает в понятие составляющую восприятия времени, которое варьируется в зависимости от условий, в которых находится индивид. В ожидании время «тянется» медленно, в экстремальной ситуации время «растягивается», создавая ощущение замедленности движения / изменения окружающей реальности относительно индивидуального времени индивида, что дает индивиду возможность действовать по субъективным ощущениям «быстрее», повысить эффективность деятельности. В зависимости от меняющегося восприятия времени, меняется и эффективность использования времени и эффективность деятельности. Подобный феномен спасает человека в экстремальных ситуациях, когда от нескольких секунд зависит выживание индивида или сохранение его здоровья. Практически любой человек при помощи метода интроспекции может отметить замедление и ускорение течения / восприятия времени. Но может ли психологический масштаб времени быть различным у разных индивидов и в неэкстремальной ситуации?

С. Хокинг ввел понятие «психологическая стрела времени» - «то направление времени, в котором мы помним прошлое, а не будущее» [9]. Увеличение энтропии (беспорядка) с течением времени, - одно из определений стрелы времени. Стрела времени – возможность определить настоящее время путём различения прошлого от будущего. Термодинамическая стрела времени указывает направление времени, в котором нарастает беспорядок, а психологическая стрела времени, по С. Хокингу, - это направление, в котором «мы ощущаем ход времени, направление, при котором мы помним прошлое, а не будущее» [9].

Согласно теории большого взрыва, Вселенная постоянно расширяется, причем с нарастающей скоростью с нарастанием энтропии (беспорядка), но С. Хокинг рассматривает также гипотетическую обратную ситуацию, в которой развитие Вселенной заканчивается в ситуации высокого порядка и беспорядок уменьшается со временем. В такой Вселенной люди видели бы, как разбитые чашки собираются и запрыгивают на стол. Психологическая стрела времени у таких людей из Обратной Вселенной по Стивену Хокингу должна быть направлена назад, то есть «они должны помнить события в будущем, но не должны помнить события, происходившие в прошлом. Увидев разбитую чашку, они вспомнили бы, как она стоит на столе, но … не помнили бы, что она была на полу» [9].

Тем не менее, несмотря на направленность психологической стрелы вперед, когда мы помним, что было в прошлом, но «не помним», что будет в будущем, существует такой феномен, как антиципация, предвидение, предсказание событий на самых разных уровнях, от расчёта полёта тарелочки и стрельбы с упреждением до предсказания научных открытий будущего. И на третьем уровне временной компетентности педагога Л.П. Енькова выделяет предвидение ближайших и отдаленных временных перспектив [2].

Возможен ли феномен предвидения, исходя из теории психологической стрелы времени, которая в идеале должна быть направлена вперед, что предполагает наличие прошлого опыта и отсутствие представлений (воспоминаний) о будущем?

Если соотнести понятия предвидения и психологической стрелы времени, то можно предположить, что для индивидов с развитыми прогностическими способностями характерно сочетание разнонаправленности психологической стрелы времени с сочетанием воспоминаний о прошлом опыте и предсказаний будущих событий. Но является ли психологическая стрела времени людей, у которых развито предвидение, действительно «разнонаправленной»? Или способность к предвидению основана на способности анализировать прошлый опыт и предсказывать на этой основе вероятностные события? Но данная проблема требует отдельного мини-исследования.

Развитие компонентов временной компетентности студентов педагогического вуза возможно только при условии диагностики индивидуальных психологических свойств, выявления их наличного уровня и развития их до необходимого качественного уровня, на котором возможно будет развивать компоненты временной компетентности.

Индивидуальными особенностями студентов педагогического вуза, на основе которых возможно развивать временную компетентность, являются:

1. *адекватная самооценка*, предполагающая возможность развития личностной и профессиональной рефлексии;

2. *психологический возраст*, соответствующий юношескому периоду и предполагающий профессиональное и личностное самоопределение, основанное на осознании своих личностных качеств и самооценке общих и специальных способностей, приближенной к адекватной;

3. психологическая зрелость личности, предполагающая развитие Эго-состояний (по Э. Берну) «Взрослый» и «Родитель» и связанная с наличием интернального локуса контроля и осознанием ответственности за свои поступки и ответственности за влияния на других людей, а также с осознанием ответственности за установление определённых взаимоотношений с окружающими.

В соответствии с общемировыми тенденциями изменения психологических особенностей населения, как отмечалось выше, для развития временной компетентности студентов педагогического вуза потребуется предварительная коррекция психологического возраста и самооценки некоторых студентов, а также развитие у них психологической зрелости. В процессе формирующего эксперимента будут разработана программа, по которой будут проводиться следующие мероприятия:

- обучение самоанализу личности и принятию личностных особенностей;
- тренинг рефлексии;
- обучение навыкам эффективной деятельности по С.Р. Кови [3];
- обучение приемам использования скрытых ресурсов личности, активизация творческого мышления по В.П. Шейнову [2];
- развитие интуиции [1];
- обучение личному и деловому этикету;
- тренинг внимания;
- тренинг общения;
- тренинг аттракции (развитие общения на качественном уровне считывания настроения и эмоций собеседника и «пристройки» к собеседнику с целью повышения эффективности общения».

Во второй части формирующего эксперимента предполагается развитие способностей и качеств, составляющих компоненты временной компетентности педагога: способности организовывать педагогические мероприятия во времени, выдерживать сроки, замедлять и ускорять темпы исполнительского процесса; прогностических способностей, определяющих ближайшие и отдалённые по времени профессиональные перспективы. Также необходимо будет развитие педагогической рефлексии и овладение навыками временной организации педагогической деятельности [2].

Развитие способностей и качеств, составляющих компоненты временной компетентности педагога, у студентов педагогического вуза будет осуществляться посредством:

- разработки индивидуальной стратегии «карьерный план»;
- решения проектных педагогических задач;
- заданий по педагогическому планированию на педагогическую практику;
- педагогических тренингов;
- тренинга педагогической рефлексии.

Эксперимент по развитию временной компетентности у студентов педагогического вуза будет включать предварительную диагностику личностных качеств (самооценка, психологический возраст, степень психологической зрелости, уровень рефлексии), определяющих базу для развития временной компетентности, и диагностику компонентов временной компетентности педагога (прогностические и организационные способности, уровень педагогический рефлексии, уровень педагогического творчества).

Формирующий эксперимент будет состоять из двух этапов:

1) коррекция психологического возраста в соответствии с возрастной нормой и развитие психологической зрелости;

2) развитие у студентов педагогического вуза компонентов временной компетентности педагога (способности организовывать педагогические мероприятия во времени, выдерживать сроки, замедлять и ускорять темпы исполнительского процесса; прогностических способностей, определяющих ближайшие и отдаленные по времени профессиональные перспективы, развитие педагогической рефлексии и овладение навыками временной организации педагогической деятельности).

На третьем этапе исследования будет осуществляться повторная диагностика личностных качеств, составляющих базу для развития временной компетентности педагога и диагностика компонентов временной компетентности педагога. С целью доказательства эффективности формирующего эксперимента и апробации программы предполагается выделение двух групп испытуемых: контрольной и экспериментальной. Предварительная и итоговая диагностика будет проводиться на контрольной и экспериментальной группе, в формирующем эксперименте будут участвовать члены экспериментальной группы.

Выводы. В настоящее время рабочая и эмоциональная нагрузка учителя настолько существенна, то базовой мерой по адаптации выпускников педагогического вуза к профессии может являться развитие временной компетентности педагога. Овладение временной компетентностью позволит учителю стать творческим эффективным психологически здоровым педагогом.

Литература:

1. Дэй, Л. Самоучитель по развитию интуиции. – М., 2000. – 208 с.
2. Енькова Л.П. Временная компетентность у студентов педагогических специальностей и проблемы ее диагностики // Вектор науки Тольяттинского гос. ун-та. Сер.: Педагогика, психология, 2011. – № 3. – С. 123-125.
3. Шейнов В.П. Как управлять собой. – Мн., 2006. – 608 с.
4. Кови, С.Р. 7 навыков высокоэффективных людей, «Альпина Паблишер», 2015.
5. «Бессмысленная бумажная работа» заняла первое место в списке проблем российских педагогов // Учительская газета / 12.05.2015/ http://ug.ru/news/ 5055 (дата обращения: 26.11.2018).

6. Докинз, Ричард. Эгоистичный ген http://fictionbook.ru/author/dokinz_richard/yegoistichniyyi_gen/read_online.html?page=28 (дата обращения: 26.11.2018).
7. Кольцова И.В., Мельникова Д.М. Роль временной компетентности в личностно-профессиональном становлении студентов педагогического вуза // Sci-Article, 2015. - № 22. http://sci-article.ru/stat.php?i=1434624190 (дата обращения: 26.11.2018).
8. Хокинг, Стивен. Краткая история времени от большого взрыва до черных дыр. – СПб, 2001. http://psylib.org.ua/books/hokin01/txt02.htm (дата обращения: 26.11.2018).
9. Хокинг, Стивен. Краткая история времени от большого взрыва до черных дыр. Стрела времени. http://society.polbu.ru/hoking_briefhistory/ch10_v.html / (дата обращения: 26.11.2018).
10. Ткачева М. Педагогическая психология. Конспект лекций http://www.razlib.ru/psihologija/pedagogicheskaja_psihologija_konspekt_lekcii/p5.php / (дата обращения: 26.11.2018).

Психология

УДК 159.9.07

кандидат психологических наук, доцент Ладыкова Ольга Вениаминовна
Арзамасский филиал Нижегородского государственного университета
имени Н. И. Лобачевского (г. Арзамас);
старший преподаватель Сидорина Елена Валерьевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования Нижегородский государственный педагогический университет
имени Козьмы Минина (г. Нижний Новгород);
технический менеджер Сарычева Мария Антоновна
ООО «Яндекс» (г. Москва)

КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ПОДХОДЫ К РАЗВИТИЮ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У СОТРУДНИКОВ ОРГАНИЗАЦИИ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ИННОВАЦИОННЫХ ФОРМ ОБУЧЕНИЯ

Аннотация Современный бизнес формирует запрос на высокоэффективных специалистов, что накладывает свои требования на психолого-педагогические технологии, применяемые в обучении и оценке персонала. С помощью литературного анализа влияния запроса бизнеса на современное образование мы выявили связь между инновационным обучением и профессиональной компетентностью. Само определение обучения как инновационного при сведении в себе понятий обучение, воспитание и развитие требует применения компетентностного подхода. Другая особенность современного образования и бизнеса выражена через повсеместность применения цифровых технологий и распространение виртуальных сообществ. Задачу инновационного обучения выполняет особая форма корпоративных социальных сетей — корпоративные онлайн-академии.
Ключевые слова: компетентностный поход, профессиональная компетентность, инновационное обучение, надпрофессиональный уровень.
Annotation Modern business forms a request for highly efficient specialists, which imposes its own requirements on the psychological and pedagogical technologies used in the training and evaluation of personnel. Using a literary analysis of the impact of business demand on modern education, we have identified the link between innovative learning and professional competence. The very definition of learning as innovative when combining the concepts of learning, education and development requires the use of a competence-based approach. Another feature of modern education and business is expressed through the ubiquity of the use of digital technologies and the spread of virtual communities. The task of innovative education is performed by a special form of corporate social networks - corporate online academies.
Keywords: competence approach, professional competence, innovative training, superprofessional level.

Введение. В современном обществе передовые компании ориентированы на развитую и прогрессивную корпоративную культуру. В задачах обучения и мотивации персонала HR-департаменты актуализируют реализацию инновационных проектов. Одной из передовых цифровых технологий, использующихся для интеграции и усовершенствования образовательных и мотивационных процессов, является корпоративная академия, организованная как виртуальное сообщество для сотрудников фирм.

При всем этом, в российской науке психологические, философско-антропологические исследования виртуальных сообществ немногочисленны и часто носят негативистский характер. Как отмечают в своей монографии «"HOMO RETIS" Философская антропология виртуальной персоны» Е. В. Закаблуковский и Е. В. Кучинов[4], интернет, digital-технологии вызывают в обществе две противоположных реакции: крайнее воодушевление или тревогу.

В своей работе «Профессиональная компетентность: понятие и структура», доктор психологических наук, А. А. Алдашева [1] предполагает, что профессиональная компетентность является интегральной характеристикой деятельности субъекта, проявляющейся на двух уровнях активности: технологическом и надпрофессиональном. Психологическое содержание технологического уровня представлено знаниями, полученными в ходе специального обучения, сведениями, накопленными в процессе трудовой деятельности. Надпрофессиональный уровень раскрывает интересы, ценности, нравственно-этические представления человека, его мировоззрение, ожидания, мотивы. Психологическое исследование профессиональной компетенции напрямую связано с исследованием базовых свойств Я-концепции и мотивации личности.

Изложение основного материала статьи. Одной из задач исследования было дать и раскрыть определение профессиональной компетентности и выбрать теоретическую модель на основе теоретического анализа литературы.

В начале своего пути понятия «компетентность», «компетенция» встречались в быту, литературе, но генерация их значения не была захвачена отдельной специфической сферой деятельности. В словаре 1933 года:

«лат. - право сведущего лица или учреждения судить о чём-л., высказывать свое веское, авторитетное мнение, достаточная осведомленность, необходимая для того, чтобы решать вопросы в известной области и произносить основательные суждения по поводу определенного круга явлений» [9].

В 1965 году понятие компетенции разрабатывается в «Аспектах теории синтаксиса» Н. Хомским. Приведем важный отрывок из методологического введения:

«…мы проводим фундаментальное различие между компетенцией (знанием своего языка говорящим-слушающим) и употреблением (реальным использованием языка в конкретных ситуациях). Только в идеализированном случае <…> употребление является непосредственным отражением компетенции. В действительности же оно не может непосредственно отражать компетенцию. <…>» [11].

Следующим важным этапом можно считать рассмотрение понятия компетентности в логической взаимосвязи с психологией менеджмента, психологией личности и педагогической психологией. Этап ознаменовался работой Дж. Равена — «Компетентность в современном обществе» (1987 г.). Автор подчеркнул невозможность рассмотрения компетентности вне анализа личной системы ценностей. Виды компетентности должны формироваться в связи с целями личности, обществу необходима соответствующая система образования.

Теоретический подход Дж. Равена также предполагает, что рассмотрение ценностей и намерений личности должно предварять оценку ее способностей. Когнитивные и эмоциональные компоненты деятельности не должны оцениваться отдельно друг от друга, проявление инициативы требует их тонкого баланса [10].

После данного поворота в разработке понятий компетентности, компетенций подход активно проникает и в образовательную сферу, например, начиная с 1990 года в России в работах Н. В. Кузьминой, А. Петровской.

На основе анализа содержания работ авторов данного периода И. А. Зимняя выделяет три основные группы компетенций [5]:

- Субъект-личность: то, что относится к человеку как личности.
- Субъект-субъектное взаимодействие: то, что относится к процессам пребывания в социуме.
- Деятельность: то, что относится к деятельности человека.

Данный краткий обзор основных начальных этапов разработки понятия компетентности позволил нам выделить основные области его применения: быт, литература, бизнес, образование и наука.

Далее стоит обратиться к понятиям «социальная и ключевая компетентность». По определению И. А. Зимней, социально-профессиональная компетентность человека — это «*его личностное, интегративное, формируемое качество, проявляющееся в адекватности решения (стандартных и особенно нестандартных, требующих творчества) задач всему разнообразию социальных и профессиональных ситуаций*» [5].

Вводится идеализированная модель социально-профессиональной компетентности [7]:

1 блок. Нормальный уровень развития умственных, интеллектуальных и, прежде всего, мыслительных действий.

2 блок. Необходимые для профессиональной деятельности личностные свойства: ответственность, целеустремленность, организованность.

3 блок. Социальные компетентности. Адекватность взаимодействия с другими людьми, группой, коллективом.

4 блок. Профессиональные компетентности для выполнения профессиональной деятельности.

Другие теоретические подходы рассматривают понятие именно профессиональной компетентности. Для А. Шелтена профессиональная компетентность является совокупностью трех типов компонентов: социальной компетентности, специальной компетентности и индивидуальной компетентности[7]. Для А. И. Пискунова профессиональная компетентность в применении к профессии учителя состоит из инвариантной части — ядра, а также вариантной части. Инвариантная часть для учителя представлена фундаментальными философскими, психолого-педагогическими знаниями, технологическими знаниями для различных форм организации учебного процесса, профессионально-педагогическими умениями. Е. М. Павлютенкова предлагает структуру из трех сфер: потребностно-мотивационной — все, что характеризует направленность личности, операционно-технической -специальные знания, навыки, умения, сферы самосознания [2].

Это лишь некоторые из существующих зарубежных и отечественных трактовок профессиональной компетентности.

Для представителей отечественной науки, следующих деятельностной парадигме, рассмотрение профессиональной компетентности будет приводиться к системе знаний и умений, способам исполнения деятельности [3]. Личностно-деятельностная парадигма будет исследовать профессиональную компетентность в качестве свойства личности, необходимого для самостоятельного, эффективного труда. Акмеологическая парадигма — профессиональная компетентность как результат личностно-профессионального развития. Социологический подход видит профессиональную компетентность как индивидуальный способ решения, особенную организацию специальных знаний для эффективного выполнения деятельности. При этом подход рассматривает не только технологический характер компетентности, но и внепрофессиональный, надпрофессиональный характер. Среди надпрофессиональных компонентов для исследователей инновационного обучения, например, А. М. Новиков [8] особо актуальны те, что способствуют получению нового опыта, потому что именно он выступает в качестве результата любой учебной деятельности. А. А. Алдашева [1] с учетом этих особенностей подхода к инновационному обучению приводит соответствующий пример надпрофессиональных компонентов: гибкость мышления, коммуникабельность, стремление к сотрудничеству.

В современных исследованиях отмечается, что именно выделение уровня надпрофессиональных компонентов позволяет определить профессиональную компетентность следующим образом [1].: профессиональная компетентность — базовое качество личности, выступающее в качестве ресурса устойчивости в изменяющихся условиях деятельности;

технологический уровень — знания, полученные при специальном обучении, а также накопленные в реальных трудовых ситуациях сведения, жизненный опыт субъекта, представление о мотивах деятельности, последствиях решений, способность принимать нестандартные решения.

надпрофессиональный уровень — интересы, ценности, нравственно-этические представления человека, его мировоззрение, ожидания как базовые свойства Я-концепции [3].

Многие подходы, развивая понимание профессиональной компетентности как качества личности, не акцентируют внимание на мотивационно-ценностном отношении личности, рассматриваются различные способности, свойства личности, имеющиеся компетентности, например, подход И. А. Зимней. Следуя выбранному нами подходу, мы хотим вернуться к истокам понимания компетентности через мотивацию, при этом следуя современному уровню разработки проблематики профессиональной компетентности. При выделении надпрофессионального уровня профессиональной компетентности мы приводили позицию А. М. Новикова[8], согласно которой главным результатом любой образовательной деятельности является получение нового опыта. Это создает определенные требования к свойствам личности: необходимость гибкости, коммуникабельности и т. д. Также было акцентировано, что инновационное обучение является ответом на требование постиндустриального общества: свести ранее разделенные понятия обучения, воспитания и развития.

Образование неразрывно связано с инновациями [3]. На текущий момент ключевой инновацией для образования является компетентностный подход, так как именно он выявил и разрабатывает противоречие технологического и надпрофессионального уровней профессиональной компетентности.

Личность в контексте компетентностного подхода в образовании наделяется способностью к «самоформированию и формирующему воздействию, выходя за пределы текущей ситуации, она неотторжима от системы социальных связей. <…> … мера развития личности определяется мерой усвоения (интериоризации) социальных отношений и мерой отдачи, участия (экстериоризации) в преобразовании себя и практик повседневности» [7 С. 189].

Данное исследование невозможно без рассмотрения примера текущего уровня интеграции инновационного обучения и бизнеса с современными информационными технологиями. При этом возникает сложность обращения к академическим источникам для первичной оценки распространенности цифровых технологий, в силу скоротечности их развития, особенно Интернета [6].

Современные информационные технологии активно представлены не только в бизнесе и образовании, различные виртуальные сообщества реализуют субъект-субъектное взаимодействие и вне данных сфер. Несмотря на распространение виртуальных сообществ внутри и вне бизнес-среды, в отечественной психологии, философии, антропологии, социологии исследования виртуальных сообществ немногочисленны и часто носят негативистский характер. Как отмечают в своей монографии «”HOMO RETIS” Философская антропология виртуальной персоны» Е. В. Закаблуковский и Е. В. Кучинов[4], Интернет, digital-технологии вызывают в обществе две противоположных реакции: от крайне позитивной до крайне негативной. Авторы выдвигают гипотезу, что «реальность сетевого киберпространства является элементом исторической ситуации современности, в которой находится субъект сегодня. Киберпространство — это результат «работы желания», парадоксальный элемент интерсубъективной «сцены желания», вызывающий к жизни как воодушевленность, так и тревогу». новый тип виртуальных сообществ — корпоративная социальная сеть. Корпоративная социальная сеть по определению Закаблуковского Е. В.— это внутренний портал для целевой аудитории компании (не обязательно лишь сотрудников компании, в качестве аудитории могут выступать и партнеры, дилеры), построенный по принципу социальной сети и включающий расширенный функционал для общения и взаимодействия между участниками. Обычно доступ в данный тип сетей закрытый.

Виртуальные сообщества, организованные по принципу корпоративных социальных сетей могут быть направлены на различные задачи [4]: на трансляцию ценностей корпоративной культуры; на управление персоналом; на документооборот и коммуникацию; на маркетинг и продвижение**.**

Данный перечень необходимо дополнить задачей инновационного обучения персонала в рамках компетентностного подхода, говоря о задаче инновационного обучения в корпоративной среде в рамках компетентностного подхода, мы говорим о развитии и оценке профессиональной компетентности сотрудников.

Данная задача выполняется HR-департаментами. Одной из передовых технологий, использующихся для интеграции и усовершенствования образовательных и мотивационных процессов, является корпоративная онлайн-академия. Корпоративная онлайн-академия — это особая форма корпоративной социальной сети, реализующая задачу инновационного обучения в рамках компетентностного подхода.

Корпоративная онлайн-академия в самом общем смысле направлена на интроекцию корпоративных ценностей личностью, объединяя процесс дистанционного обучения, общения и мотивации сотрудников.

Рассмотрим некоторые блоки Платформы, нацеленные на профессиональную компетентность посредством инновационного обучения.

Мероприятия — блок содержит в себе календарь со всеми предстоящими мероприятиями компании и отдельные записи о каждом мероприятии с подробной информацией. Среди категорий мероприятий и оффлайн-мероприятия, например, тренинги, и онлайн-мероприятия — вебинары. Также возможно информирование и проведение плановых оценок персонала посредством тестирований в онлайн-режиме, экзаменации и заданий в оффлайн-режиме с фиксацией итогов на портале. Данный блок выполняет задачу контроля знаний в рамках инновационного обучения в рамках компетентностного подхода (мероприятия могут быть направлены и на технологический уровень компетентности — тренинги по новым продуктам, вебинары, и на надпрофессиональный уровень, например, корпоративные встречи). Блок также связан с мониторингом деятельности работников (на портале реализована специальная отчетность, фиксирующая участие в мероприятиях) и задачей коммуникации.

Личный кабинет — персональное пространство пользователя, которое можно настроить индивидуально. Участники рассказывают о своих интересах и делятся контактной информацией с коллегами, следят за индивидуальным учебным планом. Личный кабинет связан с технологическим уровнем компетентности индивидуальным планом обучения сотрудника и возможностью контроля за прогрессом обучения, с надпрофессиональным — самоконтролем личного уровня достижений.

Рейтинг, несколько видов баллов (за похождение материалов и тестирований, за положительные оценки от других участников), уровни, бейджи, игры (тестовые тренажеры, вопросы дня) — делают образовательную

деятельность высокововлеченной, интересной. Дополнительно данные функции позволяют реализовывать задачи управления и оценки персонала.

Обучение — блок, содержащий учебные материалы и тестирования. Реализована возможность интеграции видео, интерактивных уроков. Производится группировка материалов по темам, назначение учебного контента конкретным группам пользователей. Реализована возможность формирования и назначения учебных планов различным группам пользователей, а также специализированная отчетность для контроля за показателями обучения. Участники могут оценивать материалы, обсуждать их содержание с коллегами в комментариях, следить за тем, какие материалы уже пройдены, а какие материалы требуют особого внимания.

Библиотека — каталог вспомогательных материалов, документов и статей с удобным поиском и рубрикатором. Глоссарий – хранилище терминов с контекстным выделением в материалах портала. Быстрый доступ к необходимым знаниям в удобной форме с любого устройства (ПК, смартфоны) важен как для технологического уровня профессиональной компетентности, так и для задачи документооборота.

Лестница карьеры — модуль предназначен для развития мотивации к самообразованию, технологических компонентов профессиональной компетентности. Модуль позволяет углублять имеющиеся и осваивать новые компетенции. Каждый пользователь получает возможность приобрести новые знания и навыки по своей и иным специализациям в компании, изучая материалы, проходя тестирования, посещая очные мероприятия и выполняя различные задания и поручения. Мотивационный компонент модуля связывает познавательную мотивацию с трудовой и акизитивной мотивацией, благодаря совпадению виртуальных достижений с реальной возможностью продвижения в работе, губристическую и глорическую мотивацию за счет организации уровневого прохождения сценария участников и получения баллов для общего рейтинга на портале.

Каждый участник при выполнении условий прохождения сможет изучить не только те учебные курсы, которые относятся к его специализации и занимаемой на данный момент должности, но и освоить новые для него направления деятельности, не связанные с текущей занятостью. Таким образом, участник может расти не только в своей области, осваивая новые уровни текущей специализации, но и изучать компетенции других профессий, чтобы впоследствии сменить сферу деятельности, перейти в новый департамент компании.

Важно, что перед тем как приступить к освоению новых должностей, участник обязан подтвердить свою профессию – изучить компетенции, относящиеся к занимаемой им должности, и в обязательном порядке пройти итоговое тестирование. До этого новые специальности остаются закрытыми.

Выводы. На основании рассмотренного теоретического материала было установлено следующее: определена профессиональную компетентность как базовое качество личности, выступающее в качестве ресурса устойчивости в изменяющихся условиях деятельности; подчеркнута значимость надпрофессионального уровня, представленного мотивационно-ценностным отношением личности к своей деятельности, стремлением к саморазвитию; выявлено современное понимание, значимость инновационного обучения и его непосредственную связь с компетентностным подходом; определено, что корпоративные онлайн-академии, будучи формой корпоративных социальных сетей — особого типа виртуальных сообществ — являются инструментом реализации задач инновационного обучения в рамках компетентностного подхода.

Литература:

1. Алдашева А.А. Профессиональная компетентность: понятие и структура // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология. 2012. № 4 (109). С. 121-128
2. Асадуллин Р. М., Галиуллина Р. З. К вопросу о формировании и развитии профессиональной компетентности педагога. URL: http://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-o-formirovanii-i-razvitii-professionalnoy-kompetentnosti-pedagoga (дата обращения: 01.05.2017).
3. Богданова Е. Структура инклюзивной компетентности студентов в информационно-образовательной среде Вуза // Вестник Мининского университета. 2016. №3. [Электронный ресурс]. Режим доступа: https://vestnik.minininuniver.ru/jour/article/view/239
4. Закаблуковский Е. В., Кучинов Е. В. «Homo Retis» Философская антропология виртуальной персоны.- М.: «ФЛИНТА». 2017 г.
5. Зимняя И. А. Единая социально-профессиональная компетентность выпускника университета: понятие, подходы к формированию и оценке. - Москва, 2008 г. С. 11.
6. Кастельс М. Галактика Интернет: Размышления об Интернете, бизнесе и обществе / М. Кастельс. – Екатеринбург: У-Фактория (при участии изд-ва Гуманитарного ун-та), 2004 г.
7. Мухров И. С. Компоненты профессиональной компетентности квалифицированных молодых рабочих // Казанская наука 2012. №4. С. 316-319 URL: www.kazanscience.ru/files/Kazanskaya_Nauka_4_2012.php
8. Новиков А. М. Методология образования. - М.: «Эгвес», 2006 г.
9. Кострова Ю. С. Генезис понятий «компетенция» и «компетентность» // Молодой ученый. — 2011. — №12. Т.2. — С. 102-104. — URL https://moluch.ru/archive/35/4011/ (дата обращения: 15.11.2018).
10. Равен Джон. Компетентность в современном обществе. Выявление, развитие и реализация. - М.: КОГИТО-ЦЕНТР. 2002. С. 150-152.
11. Хомский Н. Аспекты теории синтаксиса. – Издательство Московского университета, 1972. С. 9-11.

УДК: 159.9.

доктор психологических наук, доцент Лучинкина Анжелика Ильинична
Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
Республики Крым «Крымский инженерно-педагогический университет» (г. Симферополь)

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ГРАЖДАНСКОГО ОБЩЕСТВА РЕСПУБЛИКИ КРЫМ: ЛИЧНОСТНЫЙ УРОВЕНЬ

Аннотация. В статье идет речь о социально-психологических особенностях гражданского общества Республики Крым. Автор анализирует основные личностные маркеры, характерные гражданину, а именно, гражданскую активность, гражданскую идентичность, мотивацию гражданственности, уровень доверия к власти, гражданский патриотизм, уровень толерантности, сформировавшиеся социальные и политические установки. В исследовании отмечено, что крымская молодежь тяготеет к ценностям универсализма, что включает в себя толерантность к другим и стремление к неконфликтным коммуникациям; доброты, что содержит в себе неконфликтность и толерантность. Уменьшилось количество молодежи, выбирающих в качестве ведущей ценности безопасность (социальный порядок, безопасность семьи, национальная безопасность, взаимное расположение, взаимопомощь, чистота, чувство принадлежности, здоровье). Наблюдается увеличение количества респондентов, имеющих высокий уровень доверия к власти.

Ключевые слова: гражданское общество, молодежь, гражданская идентичность, социально-психологические особенности.

Annotation. The article deals with the socio-psychological features of the civil society of the Republic of Crimea. The author analyzes the main personality markers characteristic of a citizen, namely, civic activity, civic identity, citizenship motivation, the level of trust in power, civic patriotism, the level of tolerance, and the formed social and political attitudes. The article presents the results of an empirical study of the state of the civil society of the Crimea at this stage. As shown by the results of the study of personality identity dynamics for four years, Crimeans have a stable tendency to preserve regional identity and a positive trend towards the growth of Russian identity. The study noted that the Crimean youth tends to values of universalism, which includes tolerance to others and the desire for non-conflict communications; kindness, which contains a non-conflict and tolerance. The number of young people who choose security (social order, family safety, national security, mutual disposition, mutual assistance, cleanliness, sense of belonging, health) has decreased as a leading value. At the same time, on the personal level, there is also a decrease in the rating of the values included in this group. There is an increase in the number of respondents who have a high level of confidence in the authorities. The results of the content analysis of the students' essays about the power of the Crimea show the predominance of positively colored attitudes toward power structures. Analysis of the results of the study showed that numerous non-profit organizations, meeting the population's needs for security, self-realization, social needs and the need for self-actualization, contribute to increasing civic engagement of young people.

The cluster analysis of the data obtained made it possible to distinguish three groups of young people:

1. The first cluster is characterized by a clear expression of the need for self-actualization. Other needs are in the zone of average values and are not over-current. The level of tolerance among respondents included in this cluster is in the zone of average values, which is confirmed by the fact that tolerance is a factor in the development of the individual. A patriotic orientation was formed in 30% of the respondents included in this cluster. The patriotic orientation of the individual, in this case, serves as the satisfaction of the need for self-actualization.

2. For the second cluster, actual needs are self-actualization, self-assertion and social needs. This cluster consisted of respondents with a low and medium level of development of tolerance, which indicates that due to the manifestation of intolerant features, self-assertion of the individual occurs in the situation of interethnic interaction. This cluster included respondents with an unformed patriotic orientation, since the non-acceptance of patriotism values (tolerance, honesty, sensitivity); makes it possible for the individual to show his difference from others and to satisfy the need for self-affirmation.

3. For the third cluster, the most urgent are social needs, the indicator for this scale is in the zone of high values and indicates the dissatisfaction of this need. If we consider the respondents who entered this cluster then it was made up of respondents with a high level of tolerance and a formed patriotic orientation.

Keywords: civil society, youth, civil identity, social and psychological characteristics.

Введение. События Крымской Весны оказали существенное влияние на жизнь крымчан, активизировав, в сущности, пассивный ранее крымский электорат. Проблема выбора и принятия решения в глобальном, а не узко личном, бытовом масштабе, показала с одной стороны консолидацию крымского социума в стремлении к России, а с другой – выявила проблемные точки в формировании гражданского общества Крыма: гражданская идентичность крымчан, гражданская мотивация и гражданская активность, уровень доверия к власти. Кроме того, близость России и до весны 2014 года оказывала существенное влияние на государственную идентификацию крымчан. Именно с этим фактом связано то, что в момент референдума подавляющее большинство крымчан сделало российский выбор. Большую роль в формировании государственной идентичности крымчан играла и Украина, особенно вытесняя русский язык из сферы государственного общения на полуострове. Не менее значительным до марта 2014 года было влияние Турции и радикального ислама на крымских татар. Таким образом, гражданское общество Крыма было стратифицированным, разрозненным, а формирование гражданской идентичности осложнялось указанными факторами.

Бурное социально-экономическое развитие полуострова, перестройка его информационного пространства безусловно ускорило процесс формирования гражданского общества Республики, однако игнорирование крымской специфики может привести к росту числа девиантных группировок, снижению уровня патриотизма, депривации потребностей.

Научная проблема исследования заключается в выявлении специфики формирования гражданского общества Республики Крым для построения программы его развития на ближайшие 5 лет.

Цель статьи: исследовать социально-психологические особенности гражданского общества Республики Крым.

Задачи:

1. Выделить теоретические подходы к исследованию гражданского общества
2. Эмпирически выявить специфику гражданского общества Республики Крым на личностном уровне.
3. Эмпирически выявить социально-психологические маркеры гражданского общества на групповом уровне.

Изложение основного материала статьи. Как мы указывали ранее в научной литературе можно выделить несколько подходов к изучению гражданского общества: идеологический подход (А. Хлопин, Д.Коуэн, Э.Арато); проективный подход (Г.Г. Дилигенский); коммуникативный подход (А.В. Малько, З.Т. Голенкова, И. Кальной); институциональный подход (А.Ю. Сунгуров, К.С. Гаджиев, Л.М. Романенко, И.А. Гобозов); антропоцентрический подход (Гершунский Б.С.). Однако несмотря на разнообразие подходов, их отличает некоторая однобокость [5, 1, 2]. Часть исследователей рассматривают только личностный уровень развития общества, другая часть – групповой.

Мы считаем, что гражданское общество представлено как групповыми субъектами, так и автономными личностями, между групповыми субъектами существуют определённые социальные отношения – коммуникации. В тоже время на групповой субъект оказывают влияние личность его участников, что изменяет содержание коммуникации между групповыми субъектами, переводя их из горизонтальных: групповой субъект – групповой субъект, в вертикальные: групповой субъект – личность и диагональные.

Таким образом, при развитом гражданском обществе основными признаками выступают определенная система ценностей, транслируемая всем гражданам, самоуправление, определенная система безопасности, сформированная гражданская идентичность, общественные организации и определенные социальные отношения.

Теоретический анализ литературы позволил сделать вывод, что гражданское общество можно рассматривать только как совокупность взаимовлияющих группового субъекта и личности (рис. 1).

Рис. 1 Социально-психологическая модель гражданского общества

Как видно на рисунке 1, основными личностными маркерами, определяющими гражданина, являются гражданская активность, гражданская идентичность, мотивация гражданственности, уровень доверия к власти, гражданский патриотизм, уровень толерантности, сформировавшиеся социальные и политические установки. На групповом уровне маркерами гражданского общества выступают уровень криминогенности, социальная напряженность и групповая толерантность [3, 4].

Эмпирическое исследование проходило на протяжении 2014-2017 годов. В исследовании приняли участие 1232 респондента в возрасте 17-30 лет, из них студенческой молодежи – 1067 человек, мужчин – 587 респондентов, женщин – 645 человек; русских – 502 респондента; украинцев – 96 респондентов, крымских татар – 412 респондентов, других национальностей – 222 респондента.

Следует отметить, что целью данного исследования было изучение личностного уровня гражданского общества Крыма. Выбор методик объясняется логикой исследования. Для выявления личностных маркеров гражданского общества недостаточно применяемых социологических опросов и анкет. Мы предполагали, что такие понятия как гражданская идентичность, установки и система ценностей должны иметь подтверждение в результатах стандартизированных психологических методик. В тоже время, нам было чрезвычайно интересно изучение динамики всех показателей на протяжении нескольких лет проживания в Российском Крыму (табл. 1).

Таблица 1

Эмпирическая модель исследования гражданского общества

Уровень	Характеристика	Методика
Личностный	Гражданская идентичность	Тест М.Куна и Т.Макпартленда «Кто Я?», анкета
	Мотивация гражданственности	Анкета
	Уровень доверия к власти	Контент-анализ сочинений о власти
	Сформировавшиеся социальные и политические установки, ведущие ценности	Ценностный опросник Шварца, опросник «Пирамида Маслоу»
	Гражданская активность	Контент-анализ переписки групп и сообществ в социальных сетях

Так, изучение динамики идентичности личности на протяжении четырех лет позволила сделать выводы об устойчивой тенденции крымчан к сохранению региональной идентичности и позитивной тенденции к росту российской идентичности.

Рисунок 2. Динамика отдельных видов идентичности личности

Как видно на рисунке 2, наиболее значимыми для крымской молодежи выборки являются российская и региональная типы идентичности. При этом следует отметить, что за четыре года не произошло достоверных отклонений в одну или другую сторону по этим направлениям. Еще один достаточно интересный, по нашему мнению, факт – небольшое количество молодежи, выбирающих этническую религиозную идентичности. Эти результаты подтверждаются и данными опроса по методике М.Куна и Т.Макпартленда «Кто Я?».

Однако есть достоверные отличия по данным показателям в зависимости от национальной принадлежности выборки (для $p \geq 0,05$). Так, религиозная идентичность наиболее характерна для крымских татар, для крымских татар, украинцев и для малочисленных этнических групп в Крыму.

Анализ других личностных характеристик мы будем приводить в сравнении за 2015 и 2017 годы для понимания процесса формирования гражданского общества Крыма. Одним из наиболее важных показателей развитого гражданского общества является сходная система ценностей у всех граждан. Динамика ведущих ценностей выборки приведена на рисунке 3.

Рисунок 3. Динамика групп ценностей

Как видно на рисунке 3, крымская молодежь тяготеет к ценностям универсализма, что включает в себя толерантность к другим и стремление к неконфликтным коммуникациям. Следует отметить, что наблюдается позитивная динамика в приобщении к этой ценности с 2015 до 2017 годы. Вызывает интерес снижение количества молодежи, выбирающих в качестве ведущей ценности безопасность (социальный порядок, безопасность семьи, национальная безопасность, взаимное расположение, взаимопомощь, чистота, чувство принадлежности, здоровье). При этом на личностном уровне также происходит снижение рейтинга ценностей, входящих в указанную группу.

Рисунок 4. Динамика отдельных ценностей

Как видно на рисунке 4, наблюдается незначительное снижение рейтинга ценностей, актуальных для граждан Крыма в 2015 году, что может быть связано с юношеским максимализмом, недостаточным пониманием своей роли в социально-экономических процессах в Крыму.

При этом интересна динамика таких характеристик гражданина Крыма как: гражданский патриотизм, гражданская активность, уровень доверия к власти (рис. 5).

Рисунок 5 Характеристики гражданина

Следует отметить, что наблюдается увеличение количества респондентов, имеющих высокий уровень доверия к власти. Результаты контент-анализа сочинений студентов о власти Крыма показывают преобладание позитивно окрашенных установок в отношении властных структур. Большое значение, по нашему мнению, имеет и реализация новой молодежной политики в Крыму: созданы различные молодежные движения и группы с социально одобряемой направленностью. Кроме того, многочисленные некоммерческие организации, удовлетворяя потребности населения в безопасности, самореализации, социальные потребности и потребность в самоактуализации, способствуют повышению гражданской активности молодежи. Как видно на рисунке 5, возрастает и уровень патриотизма в молодежной среде.

В течение исследуемого периода произошли достоверные изменения в потребностиой сфере крымчан и в их ожиданиях от выбираемых сообществ (рис. 6).

Рисунок 6. Динамика потребностей личности в социальных группах

Как видно на рисунке 6, молодежь вступает в различные группы и сообщества для удовлетворения определенных потребностей. Так, наиболее выраженными для всех указанных групп являются потребности в безопасности и в уважении. Однако, есть достоверные различия между выбором потребности в познании, позитивной самооценке, самоактуализации в этих группах.

Проведенный кластерный анализ полученных данных позволил выявить следующие группы молодежи:

1. В первую группу входит 27 % респондентов. Для данного кластера характерна яркая выраженность потребность в самоактуализации. Другие потребности находятся в зоне средних значений и не являются сверх актуальными. Уровень толерантности у респондентов, вошедших в данный кластер находится в зоне средних значений, что подтверждает тот факт, что толерантность является фактором развития личности. Патриотическая направленность сформирована у 30 % респондентов, включенных в данный кластер. Патриотическая направленность личности, в данном случае выступает в качестве удовлетворения потребности в самоактуализации.
2. Второй кластер составили 33 % респондентов, для данного кластера актуальными являются потребности в самореализации, самоутверждении и социальные потребности.

Этот кластер составили респонденты с низким и средним уровнем развития толерантности, что говорит о том, что за счет проявления интолерантных черт, происходит самоутверждение личности в ситуации межнационального взаимодействия. В данный кластер вошли респонденты с несформированной патриотической направленностью, так как непринятие ценностей патриотизма (терпимость, честность, чуткость), дает возможность индивиду показать свое отличие от других и удовлетворить потребность в самоутверждении.

3. Для третьего кластера наиболее актуальными являются социальные потребности, показатель по данной шкале находится в зоне высоких значений и свидетельствует о неудовлетворенности данной потребности. Если рассматривать респондентов, вошедших в данный кластер то его, составили опрошенные с высоким уровнем толерантности и сформированной патриотической направленностью.

Выводы:

1. Социально-психологическими особенностями гражданского общества Республики Крым на личностном уровне являются высокий уровень доверия к власти, высокий уровень патриотизма, толерантность, мотивация универсализма и безопасности, устойчивые тенденции к сохранению региональной идентичности и позитивная тенденция к формированию российской идентичности.
2. Эмпирически выделены три группы молодежи: с высоким уровнем потребности в самоактуализации; с высоким уровнем потребности в самореализации, самоутверждении и социальной сфере, низким уровнем толерантности, несформированной патриотической направленностью; с высоким уровнем социальных потребностей, с высоким уровнем толерантности и сформированной патриотической направленностью.

Литература:

1. Лучинкина А.И. Восприятие политической власти жителями Крыма / А.И. Лучинкина, А.Э.Поднебенная / Гражданское общество: проблемы и перспективы-сборник научных статей по материалам круглого стола. Издательство: ИП Хотеева Л.В. - 2017 – С. 12-16

2. Лучинкина А.И. Социально-психологические маркеры гражданского общества Крыма / А.И. Лучинкина, А. Э.Поднебенная, И.М. Челеби / Ученые записки Крымского инженерно-педагогического университета. Серия Педагогика. Психология – С. 6-10.
3. Попова В.А. Этнокультурные взаимодействия как маркер гражданского общества / В.А. Попова / Гражданское общество: проблемы и перспективы-сборник научных статей по материалам круглого стола. Издательство: ИП Хотеева Л.В.-2017 – С. 30-33
4. Турмасова А.А. Роль некоммерческих организаций в формировании гражданского общества республики Крым / А.А. Турмасова // Гражданское общество: проблемы и перспективы-сборник научных статей по материалам круглого стола. Издательство: ИП Хотеева Л.В. - 2017 – С. 34-38
5. Хлопин А.Д. Гражданское общество в России: идеология, утопия, реальность / А. Хлопин / Pro et Contra. 2002. №1. - С. 138

Психология

УДК 159.9.07

кандидат психологических наук, доцент Мамонова Елена Борисовна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина (г. Нижний Новгород);
старший преподаватель Сидорина Елена Валерьевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина (г. Нижний Новгород);
кандидат психологических наук, доцент Ладыкова Ольга Вениаминовна
Арзамасский филиал Нижегородского государственного университета имени Н. И. Лобачевского (г. Арзамас)

ИЗУЧЕНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ САМООТНОШЕНИЯ У МУЖЧИН И ЖЕНЩИН С РАЗНЫМ УРОВНЕМ УДОВЛЕТВОРЕННОСТИ БРАКОМ В ПЕРИОД РАННЕЙ ВЗРОСЛОСТИ

Аннотация. Психологический феномен удовлетворенности браком является сложным психологическим образованием, отражающим комплекс психологических особенностей каждого из супругов. Статья посвящена изучению самоотношения как одного из факторов, влияющих на проявление удовлетворенности браком у мужчин и женщин в период ранней взрослости.

В статье представлены данные о наличии типичных представлений в сочетании факторов, оказывающих влияние на степень удовлетворенности браком.

Ключевые слова: семья, ранняя взрослость, самоотношение, удовлетворенность браком.

Annotation. The psychological phenomenon of satisfaction with marriage is a complex psychological education, reflecting the complex psychological characteristics of each spouse. The article is devoted to the study of self-attitude as one of the factors affecting the manifestation of marriage satisfaction in men and women in the period of early adulthood. The article presents data on the presence of typical representations in a combination of factors that influence the degree of satisfaction with marriage.

Keywords: family, early adulthood, self-reliance, marriage satisfaction.

Введение. Проблема исследования семейных отношений- одна из старейших в истории психологии. О проблемах семьи и брака писали еще во времена Платона и Сократа, но и на сегодняшний день данный интерес весьма актуален.

Как известно, семья – важная социальная среда формирования личности и основной институт психологической поддержки и воспитания, отвечающая не только за социальное воспроизводство, но и за воссоздание определенного образа жизни, образа мысли и отношений [3]. Поэтому современное общество заинтересовано в прочной, духовно и нравственно здоровой семье. Повышенный интерес к семье обусловлен рядом причин, одной из которых является развод (распад семьи), по статистике треть всех браков оказываются нежизнеспособными.

В настоящее время особо остро стоят вопросы изучения специфики супружеского взаимодействия, отношения супругов к различным сторонам семейной жизни, представлений супругов о желаемом распределении ролей в семье, а также их представлений ос своей семье в целом [5].

Одной из актуальных проблем психологии семьи является проблема стабильности семьи, главным условием которой является феномен «удовлетворенности браком» [1], рассматриваемый в работах Е.В. Антонюк, А.Н. Волковой, В.В. Матиной, В.А. Сысенко, Д.Майерс и др.

Исследовательские интересы в этой области определились следующим образом: исследования посвященные изучению сходства и различия супругов в плане личностных характеристик, а также ценностных ориентаций (А.Н. Волкова, Т.В. Галкина, Д.В. Ольшанский, Д. Майерс и др); исследования по пробеме ориентаций супругов в сфере семейных ролей (Н.Н. Обозов, Н.Ф. Федотова, В.В. Матина и др.); исследования особенностей ценностных ориентаций и представлений о семье у людей, готовящихся к вступлению в брак (В.С. Торохтий, В.Н. Дружинин, Н.Л. Москвичева, Э.Г. Эйдемиллер, В.Ю. Юстицкис и др.).

Однако, не достаточно изученным остаются специфические проявления в индивидуальной оценке степени удовлетворенности браком у мужчин и женщин в возрастной динамике – скажем в динамике внутри периода ранней или средней взрослости. В связи с этим выявление особенностей гендерных различий в переживании удовлетворенности браком у супругов в период ранней взрослости приобретает несомненную актуальность.

В проявлении удовлетворенности браком у мужчин и женщин в период ранней взрослости могут выявляться существенные различия, обусловленные комплексом факторов: особенностями личностного развития и межсупружеских отношений, установок на выполнение семейных ролей и готовности к их выполнению [1]. Для исследования особенностей личностного развития и их влияния на проявление удовлетворенности браком у мужчин и женщин в период ранней взрослости использовались следующие методики:

– Тест–опросник удовлетворенности браком, разработанный В.В. Столиным, Т.Л. Романовым, Г.П. Бутенко [2].

– Методика исследования самоотношения С.Р. Пантелеева (МИС) [4].

Экспериментальную группу составили мужчины и женщины, состоящие в браке, в возрасте 20-40 лет в количестве 60 человек.

Изложение основного материала статьи. Анализ результатов тест-опросника удовлетворенности браком (ОУБ) выявил общие тенденции в проявлении удовлетворенности браком у мужчин и женщин экспериментальной группы. Наиболее выраженными являются средний и высокий уровни (более 50% испытуемых всей выборки). Низкий уровень удовлетворенности браком был выявлен только у мужчин (13%). При анализе возрастной (от 20 до 40 лет) динамики степени удовлетворенности браком у мужчин была выявлена тенденция к возрастанию степени удовлетворенности браком в возрасте 27-33 лет и угасание степени удовлетворенности браком к периоду 35-40 лет. У женщин экспериментальной группы также была выявлена тенденция возрастной динами оценки своего брака как благополучного, при этом периодом максимальной удовлетворенности браком как и у мужчин является возраст от27 до 33 лет.

Также выявлены общие тенденции в оценке степени благополучия брака, так и мужчины и женщины склонны к критической оценке благополучия своего брака в периоды 22-25 и 35-40 лет, в период же 27-33 года острота критических оценок благополучия резко снижается.

Несмотря на наличие общности тенденций в оценке степени благополучия своего брака, были выявлены некоторые различия в степени эмоциональности выносимых оценок. Так мужчины экспериментальной группы оказались более критичны в своих оценках степени благополучия брака и давали такие оценки, как признание брака скорее неблагополучным. Женщины экспериментальной группы наоборот, были более осторожны в оценке степени неблагополучия брака, и в кризисные периоды жизни семьи все же склонны избегать негативных оценок: там, где мужчины склонны оценивать свой брак как скорее неблагополучный, женщины все же склонны его квалифицировать как переходный.

Таким образом, при изучении особенностей удовлетворенности браком у участников экспериментальной группы были выявлены как типичные проявления, так и специфические – возрастные и гендерные.

Методика исследования самоотношения (МИС) позволила изучить особенности самоотношения у участников экспериментальной группы с разными уровнями удовлетворенности своим браком.

Анализ полученных результатов изучения особенностей самоотношения у мужчин с низким уровнем удовлетворенности браком выявил преобладание средних и низких величин по оцениваемым шкалам («самоуверенность», «саморуководство», «внутренняя конфликтность», «самоценность», «самообвинение»), что составляет следующий комплекс преобладающих характеристик самоотношения: избирательное отношение к себе; преодоление некоторых психологических защит при актуализации других, особенно в критических ситуациях; склонность сохранять работоспособность, уверенность в себе в привычных ситуациях, причем при неожиданном появлении трудностей уверенность в себе снижается, нарастают тревога и беспокойство; отношение к своему «Я» напрямую зависит от конкретной ситуации, так в привычных условиях, в которых все возможные изменения знакомы и прогнозируемы, проявляется выраженный самоконтроль, в новых же ситуациях регуляционные возможности «Я» ослабевают, усиливается склонность к подчинению средовым воздействиям; избирательное отношение к себе, склонность высоко оценивать ряд своих качеств.

Таким образом, комплекс признаков самоотношения характеризует мужчин этой группы, как зависящих от внешних обстоятельств, чувствительных, тревожных. Их оценка степени благополучия брака может являться сугубо эмоциональной реакцией и, с одной стороны, может быть далекой от реальности, а с другой стороны, отражать ситуацию, когда отношения в браке являются психологически травмирующими.

Анализ полученных результатов изучения особенностей самоотношения у мужчин со средним уровнем удовлетворенности браком выявил незначительные отличия от испытуемых первой группы в проявлении таких показателей самоотношения, как «замкнутость» и «самоуверенность», так по шкале «замкнутость» преобладают низкие баллы, что указывает на внутреннюю честность, открытость отношений с самим собой, на достаточно развитию рефлексию и глубокое понимание себе; по шкале «самоуверенность» также преобладают низкие баллы.

Комплекс показателей самоотношения у мужчин, проявляющих средний уровень удовлетворенностью браком сходен с комплексом показателей мужчин, оценивающих свой брак как скорее неблагополучный.

Анализ комплекса показателей самоотношения у мужчин недостаточно удовлетворенных браком позволяет сделать вывод, что степень оценки благополучия брака находится в зависимости от недостаточности психологической стабильности, уверенности в себе, адекватности оценки себя и своих возможностей.

Анализ полученных результатов изучения особенностей самоотношения у мужчин проявляющих уровни удовлетворенности браком выше среднего и высокий выявил наличие общей тенденции в проявлении показателей самоотношения для всех выделенных возрастных групп. Для мужчин данных категорий характерны высокие показатели по шкалам «самоуверенность», «саморуководство», «отраженное самоотношение», «самоценность», «самопринятие» и низкие показатели по шкалам «замкнутость», «внутреняя конфликтность», «самопривязанность» и «самобвинение», что составляет следующий комплекс преобладающих характеристик самоотношения: внутренняя честность, открытость отношений с самим собой, развитая рефлексия; самоуверенность, сила собственного «Я», доминирование мотива достижения успеха; собственное «Я» рассматривается как источник развития личности, регулятор достижений и успехов; низкий уровень конфликтности, удовлетворенность сложившейся жизненной ситуацией.

Таким образом, наличие общих тенденций позволяет сделать вывод, что степень удовлетворенности браком у мужчин в период ранней взрослости находится в некоторой зависимости от характера их отношения к себе, т.е. чем белее нестабильным и критичным является отношение к себе, чем в большей степени мужчины склонны недооценивать себя и видеть источник проблем в окружающих, тем в большей степени они не удовлетворены своим браком.

Обобщенные результаты изучения особенностей самоотношения у женщин в период ранней взрослости с разным уровнем удовлетворенности браком позволяет сделать следующие выводы:

1. У женщин, проявивших средний уровень удовлетворенности в период ранней взрослости, выявляется наличие общей для всех выделенных нами групп тенденции в преобладании средних показателей по всем шкалам самоотношения:

- женщины этой категории обладают некоторыми формами защитного поведения, проявляющиеся в основном в критические периоды; в привычных ситуациях сохраняют работоспособность, уверенность в себе, но при неожиданном появлении трудностей их уверенность в себе снижается, нарастают тревога и беспокойство (шкала «замкнутость» и «самоуверенность»);

- избирательное восприятие отношения окружающих к себе, обусловливает некоторую нестабильность поведения - в ситуациях, когда женщины считают, что их не правильно оценивают, они могут проявлять раздражение и гнев по отношению к окружающим (шкала «самообвинение»);

- у женщин этой категории также выявлена общность в проявлении тенденции к высокой ригидности «Я» - концепции, стремлению сохранить в неизменном виде свои качества, а главное - видение и оценку себя. Ощущение самодостаточности и достижения идеала мешает реализации возможности саморазвития и самосовершенствования. Помехой для самораскрытия может быть также высокий уровень личностной тревожности, предрасположенность воспринимать окружающий мир как угрожающий самооценке (высокие и средние значения по шкале «самопривязанность»);

Таким образом, у женщин в период ранней взрослости со средним уровнем удовлетворенности браком, выявлено наличие общих тенденций в проявлении самоотношения: во-первых, проявляется наличие проблем с самооценкой и уверенностью в себе, проявлением критического отношения к себе в окружающим, психологической нестабильностью и конфликтностью, во-вторых, выявляется наличие некоторой зависимости уровня удовлетворенности браком и характеристиками самоотношения.

2. Анализ полученных результатов позволяет сделать вывод, что у женщин в период ранней взрослости, проявивших высокий уровень удовлетворенности браком, также выявлена общность тенденций в показателях самоотношения:

- высокие показатели по шкалам «саморуководство», «отраженное самоотношение», «самоценность», «самопринятие» и низкие показатели по шкалам «замкнутость», «внутренняя конфликтность», «самопривязанность», что составляет следующий комплекс преобладающих характеристик самоотношения: критичность по отношению к себе, при этом они проявляют выраженную самоуверенность, ощущение силы собственного «Я», высокую смелость в общении; им свойственен контроль над эмоциональными реакциями и переживаниями по поводу себя; проявляют высокую готовность к изменению «Я»-концепции.

Таким образом, полученные результаты изучения особенностей самоотношения у женщин с высоким уровнем удовлетворенности браком позволяет сделать вывод, что у женщин этой категории показатели самоотношения отличаются от показателей самоотношения у женщин с недостаточностью удовлетворенности браком. Высокие показатели адекватности в восприятии себя, наличие положительной «Я» - концепции, открытость по отношению к себе и окружающим позволяют женщинам этой с оптимизмом смотреть на жизненные проблемы и сохранять высокий уровень удовлетворенности собой, окружающими и жизнью.

Следовательно, у женщин также, как и у мужчин, выявляется наличие некоторой зависимости между характером самоотношения и уровнем удовлетворенности браком - чем в большей степени женщины выражают адекватность и позитивность самоотношения, тем в большей степени они удовлетворены своим браком, и наоборот.

Выводы. Анализ степени различий в проявлениях самоотношения у мужчин и женщин с разной степенью удовлетворенности браком позволяет сделать вывод, что в группе мужчин и женщин с недостаточностью удовлетворенности браком и в группе мужчин и женщин с высокими уровнями удовлетворенности браком выявляются общие тенденции.

Так у мужчин и женщин с недостаточностью удовлетворенности браком (уровни ниже среднего и средний) выявляется общность тенденций к негативному самоотношению, склонности к обвинению других, неуверенности в своих возможностях, что является причиной внутреннего конфликта и повышенной конфликтности с окружающими.

У мужчин и женщин с высоким уровнем удовлетворенности браком (уровни выше среднего и высокий) также выявлены общие тенденции в проявлении показателей самоотношения – выраженная позитивная «Я»-концепция, признание своей ответственности за события своей жизни и т.д. обуславливают способность мужчин и женщин этой категории сохранять позитивный жизненный настрой и гармоничность отношений с окружающими.

Следовательно, можно сделать вывод, что изменение уровня самоотношения может быть одним из значимых условий изменения степени удовлетворенности браком.

Литература:

1. Алешина Ю. Е. Удовлетворенность браком и межличностное восприятие в супружеских парах с различным стажем совместной жизни. – СПб.: Речь, 2005 – 250 с.
2. Алешина Ю. Е. Социально-психологические методы исследования супружеских отношений: спец-практикум по социальной психологии. - Москва: Издательство Московского университета, 2007. - 120 с.
3. Дружинин В.Н. Психология семьи. – СПб.: Питер, 2008 – 176 с.
4. Пантилеев. С.Р. Методика исследования самоотношения. – М.: «СМЫСЛ». 1993. - 32 с.
5. Семенова Л. Э., Урусова Е.А. Источники становления представлений старших подростков о семье: психологический анализ // Вестник Мининского университета. 2015. №3. [Электронный ресурс]. Режим доступа: https://vestnik.minininuniver.ru/jour/article/view/71/72
6. Сысенко В.А. Устойчивость брака: проблемы, факторы и условия. – М.:Гранд-ФАИР, 2008 – 210 с.

УДК:159.923

кандидат психологических наук Масленников Александр Александрович
Частное образовательное учреждение высшего образования
«ИНСТИТУТ ДРУЖБЫ НАРОДОВ КАВКАЗА» (г. Ставрополь)

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ ФОРМИРОВАНИЯ НРАВСТВЕННЫХ КАЧЕСТВ ЛИЧНОСТИ В СОВРЕМЕННОМ РОССИЙСКОМ ОБЩЕСТВЕ

Аннотация. В статье рассматриваются наиболее важные социально-психологические факторы формирования нравственных качеств личности в современном российском обществе.

Ключевые слова: личность, социально-психологические факторы, моральный мир личности, нравственные качества, социализация человека, нравственная социализация, структура личности, классификация нравственных качеств личности, механизм влияния социально-психологических факторов в процессе нравственного воспитания.

Annotation. This article discusses the most important socio-psychological factors of forming of moral qualities of the personality in the modern Russian society.

Keywords: personality. socio-psychological factors, the moral world of the personality, moral qualities, human socialization, moral socialization, personality structure, classification of moral qualities of the personality, the mechanism of the influence of socio-psychological factors in the process of moral education.

Введение. Качественная характеристика, содержание всей системы социальной жизни определяется, с одной стороны, совокупностью объективных, массовидных факторов, а с другой – личностными, индивидуально-субъективными качествами людей как субъектов социальных отношений. Среди этих групп факторов социально-психологические факторы занимают особое место. В них сочетается объективное и субъективное, массовое и индивидуально-личностное, опосредованное и непосредственное.

При этом надо отметить, что и моральное начало присутствует как в социально-психологических явлениях, так и в индивидуально-психическом.

Изложение основного материала статьи. Кризисы и и реформы в постсоветском российском обществе-государстве коренным образом изменили и характер социально-психологических факторов, определяющих нравственное состояние личности молодого человека. Многие ученые-гуманитарии даже утверждают, что произошли девальвация нравственного воспитания, отчуждение молодежи от институтов воспитания. Правда, в последнее десятилетие ситуация в духовной сфере стала выправляться.

Исходными положениями (понятиями, проблемами, темами, концепциями) для анализа проблемы данной статьи являются: теоретическое положение о личности, положение о моральной составляющей личности (ее моральном мире, моральных качествах), положение о формировании индивидуальной морали (нравственных качеств личности) как стороне социализации, сущность и структура социально-психологических факторов, теоретическое исследование процесса воздействия социально-психологических факторов на моральный мир личности, направлений и механизмов влияния этих факторов на нравственные качества личности.

Кратко остановимся на этих положениях.

1. Теория личности. Личность достаточно основательно исследована и представлена в в социально-психологической теории. В частности, она рассматривается А.В. Петровским и В.А. Петровским в деятельностно-опосредствованных отношениях в группе9. Личность как система, включает три составляющих: интраиндивидную, интериндивидную, метаиндивидную, которые коррелируются с группами ее нравственных качеств. Интраиндивидная - это то, что представляет человек сам по себе. Человек выступает личностью вне общения. Эта составляющая представлена темпераментом, характером, способностями. Интериндивидная составляющая - это личность в социальных взаимодействиях. В феноменах социального взаимодействия воплощается личность. Сами феномены взаимодействия включаются в личности всех общающихся. Метаиндивидная составляющая представляет собой идеальную представленность личности в других. Это может быть отношения, переживания, возникшие в результате влияния личности на другую личность. Личностным вкладом одного человека в другого является субъектная отраженность. При этом этот вклад относится как к личности отражаемого, так и личности того, кто отражает не только определенный образ, но и неосознаваемые компоненты смыслов.

В обществе индивид в своем развитии испытывает социально детерминированную «потребность быть личностью», обнаруживает свою «способность быть личностью» реализуясь в социально значимой деятельности, в системе межличностных отношений.

Таким образом, личность в социально-психологическом подходе рассматривается в контексте социально-групповых отношений, в которых личность и стремится персонализироваться в других.

В человеке различают такие устойчивые психологические свойства личности как: его интеллектуальные качества (гибкость ума, особая сообразительность, хорошая память и т. д.), нравственные качества (принципиальность, настойчивость, честность, правдивости, патриотизм, трудолюбие и т. д.), эстетические качества (особая эмоциональная восприимчивость того или иного вида искусства и т. д.), физические качества (сила, ловкость, выносливость и т. д.). Они характеризуют постоянство ее поведения в любых изменяющихся условиях.

2. Рассмотрение нравственного качества как психологического образования личности. Нравственное качество личности (моральный мир личности) представляет собой динамичную интегративную совокупность психических процессов, состояний и свойств, характеризующих потребностно-мотивационную, интеллектуально-чувственную и поведенческо-волевую сферы личности, содержание и структура которых определяют ее субъективные отношения к окружающей действительности и соответствующим образом

[9] См.: Петровский А.В. Психология и время. – СПб.: Питер, 2007. – 448с., Петровский В.А. Человек над ситуацией. – М.: Смысл, 2010. – 559 с.

сквозь призму понимания прежде всего добра и зла и проявляются в поведении и деятельности10. Это внутренние личностные ценности, которые имеют внешнее выражение, выражение внутреннего «Я» через манеры и поведение, то самое важное, по которому нас оценивают окружающие люди.

В психологическом отношении моральный мир личности как совокупность нравственных качеств включает в себя следующие структурные компоненты: сформировавшиеся и ставшие устойчивыми потребности в той или иной деятельности или сфере поведения; понимание нравственного значения той или иной деятельности или поведения (сознание, мотивы, убеждения); закрепленные навыки, умения и привычки поведения; волевую стойкость, помогающую преодолевать встречающиеся препятствия и обеспечивающую постоянство поведения в различных условия.

Нравственные качества проявляются в поведении и деятельности человека, определяют его отношения с окружающим миром и другими людьми. Такие нравственные качества и свойства личности, как патриотизм, доброта, порядочность, честность, правдивость, трудолюбие, дисциплинированность, коллективизм и др., образуются на базе нравственных чувств, сознания и воли. Моральные качества личности переплетаются с ее правами и обязанностями и очень часто вступают друг с другом в конфликт.

3. Социализация, включающая и нравственную социализацию. Этот процессом по содержанию в принципе совпадает с процессом влияния социально-психологических факторов общества (групп) на личность, ее моральную сторону (формирование нравственных качеств).

Личность формируется и развивается в группе, проходя стадии: адаптации в группе, усвоения ценностей, правил и навыков, индивидуализации, противопоставления и стадию интеграции, на равных взаимодействуя с другими членами. Адаптация – активное усвоение действующих в общности норм и овладение совместными формами и средствами общения и деятельности, что предполагает противоречие в некоторой степени уподобления другим членам общности. Индивидуализация – поиск средств и способов для проявления своей индивидуальности, ее фиксации как преодоление противоречия – быть как все и максимально персонализироваться. Интеграция – складывающиеся у индивида новообразования, которые отвечают необходимости и потребности группового и развития и собственным потребностям индивида осуществлять значимый вклад в жизнь группы.

При успешном прохождении личность выходит на более высокую ступень развития. В каждой новой группе, эти стадии заново проходятся, следовательно, формируются устойчивые черты личности. Детерминантой развития является деятельностно-опосредованный тип взаимоотношений.

Социализация представляет собой совокупность всех социальных процессов, благодаря которым индивид усваивает определенную систему норм и ценностей, позволяющих ему функционировать в качестве члена общества. По своему содержанию это процесс становления личности, который начинается с первых минут жизни человека. Осуществляется становление личности прежде всего в трех сферах - деятельности, общении, самосознании.

Сфера деятельности. На протяжении всего процесса социализации индивид имеет дело с расширением «каталога» деятельностей, освоением всех новых и новых видов деятельности. При этом происходит еще три чрезвычайно важных процесса. Во-первых, это ориентировка в системе связей, присутствующая в каждом виде деятельности между ее различными видами. Во-вторых, это центрирование вокруг главного, выбранного, сосредоточение внимания на нем и соподчинение ему всех остальных деятельностей. В-третьих, это освоение личностью в ходе реализации деятельности новых ролей и осмысление их значимости.

Сфера общения. Расширение общения можно понимать, как увеличение количества контактов человека с другими людьми. Углубление общения - это переход от монологического общения к диалогическому, децентрация, т.е. умение ориентироваться на партнера, более точное его восприятие.

Сфера самосознания личности. В общем виде можно сказать, что процесс социализации означает становление в человеке образа его «Я»: отделения «Я» от деятельности, интерпретация с интерпретациями, которой дают личности другие люди. Наиболее распространенная схема включает в «Я» три компонента: познавательный (знание себя), эмоциональный(оценка себя), поведенческий (отношение к себе).

Самосознание представляет собой сложный психологический процесс, включающий: самоопределение (поиск позиции в жизни), самореализацию (активность в разных сферах), самоутверждение (достижение, удовлетворенность), самооценку.

Другое свойство самосознания заключается в том, что его развитие в ходе социализации - это процесс контролируемый, определяемый постоянным приобретением социального опыта в условиях расширения диапазона деятельности и общения.

Хотя самосознание относится к самым глубоким, интимным характеристикам человеческой личности, его развитие немыслимо вне деятельности: лишь в ней осуществляется определенная «коррекция» представления о себе в сравнении с представлением, складывающимся в глазах других. Поэтому процесс социализации может быть понят, только как единство изменений всех трех обозначенных сфер.

Они взятые в целом создают для индивида «расширяющуюся действительность», в которой он действует, познает и общается, тем самым осваивая не только ближайшую микросреду, но и всю систему социальных отношений. Вместе с этим освоением индивид вносит в нее свой опыт, свой творческий подход; поэтому нет другой формы освоения действительности, кроме ее активного преобразования.

В процессе овладения социальным опытом, человек преобразует его в личные ценности, позиции установки. В социальном опыте выделяются две составляющие: а) ценности, правила, нормы, отношения социальной среды; б) культура труда производственной деятельности.

Процесс овладения индивидом социальным опытом и его приумножение проходит в два этапа – общая и профессиональная социализация Общая социализация личности: формирование и закрепление основных социальных и психологических ценностей человека: нравственных, трудовых, эстетических, правовых, политических, экологических, семейно-бытовых и др. Профессиональная социализация личности. Этап овладения человеком той или иной профессией, специальностью. Оба этих этапа взаимосвязаны.

Формирование внутренних моральных качеств основано на интеллекте, эмоциях и воле. Обстоятельства постоянно меняющейся окружающей среды заставляют человека решать интеллектуальные задачи соответствия своих моральных качеств с современными требованиями общества.

---

[10] См.: Чепиков В.Т. Теоретические и методические основы процесса воспитания нравственных качеств личности младшего школьника. - Автореф. дис… докт. пед. наук. М.: МГОПУ, 1997

4. Сущность и структура социально-психологических факторов.

Социально-психологические факторы показывают взаимосвязь коммуникативных и всех других свойств личности и среды, социальных общностей. В этом случае они выступают как опыт социальных отношений индивида. Сюда можно отнести своеобразие микросреды, индивидуальные особенности тех людей, с которыми индивид вступает в контакт.

В самом общем виде факторы социализации личности могут быть представлены в виде двух больших групп: в первую входят социальные факторы, отражающие социально-культурный аспект социализации и затрагивающие проблемы ее групповой, исторической, культурной и этнической специфики, во вторую — индивидуально-личностные факторы, в значительной мере определяемые своеобразием жизненного пути личности.

В структуре социализации также принято выделять: 1) содержание (с этой точки зрения говорят о социализации и асоциализации как приспособлении к негативному опыту); 2) широту, т.е. количество сфер, в которых смогла приспособиться личность.

Исторически в социологии в социальной психологии и психологии сформировались также два следующих подхода – биологический и социальный. Представители биологического подхода считали, что ведущее место в формировании личности занимает генетическая предрасположенность индивида (A. Cessel, D.B. Dromley, H. Eysenck). Доминирующее влияние на формирование личности оказывают условия обучения и воспитания, считали сторонники социального подхода (А.С. Макаренко, И.М. Сеченов, В.А. Сухомлинский).

Отечественные психологи В.А. Выготский, А.Н. Леонтьев, А.Р. Лурия отмечали, что при формировании личности большую роль играет как наследственность, так и среда в их глубокой взаимосвязи.

Подробное исследование моральных и других социально значимых свойств личности позволяет считать нам, что на их формирование влияют две группы факторов: психологические и социально-психологические.

К психологическим факторам относятся: фактор высшей нервной деятельности; мотивационный фактор; фактор способностей; фактор характера; фактор воли; фактор эмоций.

К социально-психологическим факторам относятся: микросреда как фактор - семья, ближайшее окружение; макросреда, коллектив, социальное окружение.

Все процессы, действия, совершающихся в них также относятся к факторам, оказывающим непосредственное влияние на моральный мир личности, формирование в ней нравственных качеств.

В качестве движущей силы процесса формирования нравственных качеств личности можно выделить следующие факторы: социальные, отражающие потребности общества, его развитие; социально-педагогические, связанные с развитием системы образования и ее управлением; педагогические, включающие образовательный процесс, взаимодействие учителей и учащихся; психолого-педагогические, связанные с интеллектуальной, эмоционально-волевой и действенно-практической сферами личности.

5. Процесс (механизм) влияния социально-психологических факторов на нравственный мир личности, формирования качеств.

На разных этапах развития роль тех или иных факторов неоднородна. Детерминантой перехода на новый этап развития и являются внешние по отношению к индивиду факторы.

Моральные качества приобретают свои индивидуальные черты, характерные для определенной социальной группы, в которой живет человек, а так же конкретные личностные черты, отражающие историю его жизни и деятельности и выражающие некоторые природные особенности индивида.

При исследовании факторов формирования нравственных свойств личности, можно сделать вывод, что для полноценного развития личности на всех возрастных этапах первостепенное значение имеет семья и семейное воспитание. В семье непосредственно действуют следующие факторы: родительские отношения, как фактор формирования мотива достижения успеха, уверенности в себе, активности; эффективность совместной деятельности, как фактор коррекции активности в общении и целенаправленное обучение общению, в целях повышения общего уровня развития коммуникативных свойств детей, из семей с эмоционально-дистантными отношениями.

Реализация тезиса активности личности на всех этапах своего формирования требует рассматривать психические особенности человека не как результат воздействия на него внешних факторов, но как результат взаимодействия, в котором он выступает полноправным субъектом.

В целом же существует несколько социально-психологических механизмов социализации: идентификация, подражание, внушение, социальная фасилитация, конформность.

Идентификация - это отождествление индивида с некоторыми людьми или группами. Примером идентификации является поло-ролевая типизация - процесс приобретения индивидом психических особенностей и поведения, характерных для представителей определенного пола.

Идентификация в моральной сфере полностью вписывается в этот целостный процесс. В раннем периоде она сводится к отождествлению индивида с некоторыми людьми, позволяющее усваивать разнообразные нормы, отношения и формы поведения, которые свойственны окружающим. Источником идентификации для детей раннего возраста являются родители, в дальнейшем к ним присоединяются сверстники, дети старшего возраста и другие взрослые. Идентификация продолжается в течение всей жизни человека.

Подражание является сознательным или бессознательным воспроизведением индивидом модели поведения, опыта других людей. Механизм подражания является врожденным, но его содержание социализировано.

Внушение – это процесс неосознанного воспроизведения индивидом внутреннего опыта, мыслей, чувств и психических состояний тех людей, с которыми он общается. Внушение определенного нравственного типа поведения также возможно.

Социальная фасилитация – это стимулирующее влияние поведения одних людей на деятельность других, в результате которого деятельность протекает свободнее и интенсивнее («фасилитация» означает «облегчение»). Фасилитация в моральной сфере имеет особое значение.

Конформность - осознание расхождения во мнениях и согласие с этой ситуацией. Этот процесс в сфере морали проитворечив.

Особым фактором (механизмом, деятельностью) является нравственное воспитание. Приоритет нравственного воспитания определяется тем, что оно, выполняет функцию регулятора поведения, охватывает все стороны человеческого бытия, включается в национальные ценности, ценности семьи, труда,

образования, общества, природы. Нравственное воспитание – это процесс, направленный на формирование и развитие целостной личности, предполагающий формирование его отношения к Родине, обществу, коллективу, людям, к труду, своим обязанностям и к самому себе.

В процессе формирования нравственности человек должен усвоить нравственные нормы, правила, систему убеждений, а также усвоить знания, которые должны найти свое воплощение в его поведении. Кроме того свое развитие должны получить нравственные чувства и нравственные качества личности, которые составляют стержень нравственности личности. Важная роль в этом процессе принадлежит семье, школе и системе дополнительного образования.

Нравственное воспитание осуществляется в различных видах деятельности. В данном случае они являются средствами нравственного воспитания.

Таким образом, формирование нравственных качеств личности с необходимостью предполагает действие большой и сложной системы социально-психологических факторов. Наиболее непосредственно эта система раскрывается в процессе нравственного воспитания личности

Литература:

1. Баргаева Г. А. Особенности формирования нравственных качеств личности школьника на современном этапе развития общества // Педагогическое мастерство: материалы V междунар. науч. конф. (г. Москва, ноябрь 2014 г.). — М.: Буки-Веди, 2014. — С. 1-3.

2. Леонтьев Д.А. Экзистенциальный подход в современной психологии личности // Вопросы психологии. – 23016. - №3. – С. 3 – 15.

3. Петровский А.В. Психология и время. – СПб.: Питер, 2007. – 448 с.

4. Петровский В.А. Человек над ситуацией. – М.: Смысл, 2010. – 559 с.

5. Чепиков В.Т. Теоретические и методические основы процесса воспитания нравственных качеств личности младшего школьника. - Автореф. дис… докт. пед. наук. М.: МГОПУ, 1997.

Психология

УДК:159.923

кандидат психологических наук Масленников Александр Александрович
Частное образовательное учреждение высшего образования
«ИНСТИТУТ ДРУЖБЫ НАРОДОВ КАВКАЗА» (г. Ставрополь);
аспирант Волков Владимир Викторович
Частное образовательное учреждение высшего образования
«ИНСТИТУТ ДРУЖБЫ НАРОДОВ КАВКАЗА» (г. Ставрополь);
аспирант Капба Саид Рудикович
Частное образовательное учреждение высшего образования
«ИНСТИТУТ ДРУЖБЫ НАРОДОВ КАВКАЗА» (г. Ставрополь)

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ УПРАВЛЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИЕЙ В КОНТЕКСТЕ ИНТЕГРАЦИИ ЛИЧНОСТНЫХ И ГРУППОВЫХ ЦЕННОСТЕЙ

Аннотация. В настоящей статье рассматриваются проблемы реализации системы управления профессиональной организацией в контексте интеграции корпоративных ценностей организации и личных ценностей персонала, нахождению точек соприкосновения между системами ценностей разных людей, создания «единого смыслового поля» организации.

Ключевые слова: управление организацией, личностные ценности, групповые ценности, интеграция ценностей, мотивация персонала.

Annotation. This article discusses the problems of implementation of professional management organization in the context of the integration of the organization's corporate values and personal values of staff, finding common ground between the value systems of different people, the creation of "a single semantic field" of the organization.

Keywords: Management Organization, personal values, group values, the integration of values, motivation of staff.

Введение. В непростое с экономических позиций для бизнес-сообществ время, еще более усиливаются вопросы конкурентности и выживаемости организаций, осуществляющих свою деятельность в сфере предпринимательства и производства. Поэтому сейчас, в условиях реиндустриализации, как никогда, необходимо искать возможности оптимизации ресурсов. Кризис демонстрирует полную несостоятельность многих руководителей. Старые модели управления и бизнеса не работают. Требуются новые, которые соответствуют новой парадигме бизнеса. Успех организации, в первую очередь, зависит от способности руководителей отвечать вызовам времени. А это значит, что новое поколение руководителей будет более производительным, обладать новыми компетенциями, способными адекватно реагировать на все изменения и развивать бизнес, несмотря на влияние негативных факторов и нестабильность внешней среды, разрабатывать уникальные предложения и находить нестандартные решения в сложных бизнес-ситуациях. Должны быть выстроены новые модели управления, которые соответствуют новой парадигме бизнеса. В его основе будет лежать человеческий фактор.

Изложение основного материала статьи. Очевидно, что эффективность труда напрямую зависит от отношения человека к работе, поэтому наряду с задачами развития умений и навыков персонала особенно актуален вопрос создания эффективных систем мотивации сотрудников в организации. Одним из наиболее новаторских подходов в менеджменте, учитывающих человеческий фактор, является система управления организацией по ценностям.

Настоящее исследование посвящено одному из вопросов реализации этой системы – интеграции корпоративных ценностей организации и личных ценностей персонала, нахождению точек соприкосновения между системами ценностей разных людей, создания «единого смыслового поля» организации.

Наиболее перспективной и современной в данном отношении нам представляется система управления по ценностям в организации, в рамках которой поведение людей регулируется благодаря интеграции и развитию ценностей.

Сопоставляя понятия «мотивация» и «ценность», важно отметить, что ценности определяют содержание направленности личности, позволяют оценить значимость мотивов и построить их иерархию. По словам Ф.Е. Василюка «ценность – единственная мера сопоставления мотивов». Ценность сама по себе не обладает побудительной энергией, но способна вызвать эмоции, например, когда действия человека идут ей вразрез. Автор отмечает, что «в отличие от мотива, который всегда, будучи моим, твоим или его мотивом, обособляет индивидуальный жизненный мир, ценность есть то, что, напротив, приобщает индивида к некоторой надындивидуальной общности и целостности, но, подчеркнем, не растворяет его в этой общности, а парадоксальным образом индивидуализирует его» [2].

На наш взгляд, преимущество системы управления организацией по ценностям над мотивационной системой состоит в более целостном подходе к решению проблем соотношения личности и группы и коллективной мотивации персонала. Если построение мотивационной системы заключается в подборе эффективных методов стимуляции сотрудников, обладающих различной мотивационной направленностью, то управление по ценностям подразумевает согласование ценностей и мотивов как отдельных сотрудников, так и подразделений, построение единой иерархической системы корпоративных ценностей, которая находит отклик у каждого члена команды.

Ценности, в отличие от мотивов и интересов, не подразумевают конфликтов, люди могут расходиться в целях, убеждениях, но ценности при этом могут либо совпадать, либо пересекаться. В крайнем случае, они совсем не будут иметь точек пересечения, но это не значит, что ситуацию нельзя изменить.

Когда корпоративные ценности и ценности отдельного сотрудника совпадают или пересекаются, то есть когда сотрудник разделяет эти ценности, создается хорошая платформа для эффективной работы. Мотивация человека, отношение к труду переходит на иной уровень, появляется энтузиазм, стойкий интерес к делу, усиливается ответственность, развиваются навыки самоконтроля. Ориентир на командную работу позволяет каждому работнику почувствовать важность своего участия в бизнесе и возможность заявить о собственном субъективном видении ситуации, проявить индивидуальность. Таким образом, можно говорить о более и менее популярных ценностях, то есть ценностях, которые с большей или меньшей вероятностью найдут отклик у персонала и обнаружат те или иные области пересечения с системой ценностей сотрудников.

В любом случае, может случиться так, что на первых этапах реализации системы управления по ценностям у отдельных сотрудников ни одна из утвержденных корпоративных ценностей не найдет личностного отклика, то есть у этих сотрудников будут существовать отдельные собственные ценности, никак не связанные с декларируемыми.

С. Долан и С. Гарсия предлагают осуществлять выбор основных ценностей с максимальным участием сотрудников на всех уровнях организации. Коллективная визуализация желаемого будущего, выраженного в итоговых ценностях, помогает избежать такого рассогласования [4].

Тем не менее, ответственность за решение об утверждении корпоративных ценностей, так или иначе, лежит на руководстве, и может сложиться ситуация, когда отдельные сотрудники окажутся «за бортом» общего ценностного поля. В этом случае очень важно соблюсти грань между отстраненностью и жестким стилем управления и не перейти к таким методам руководства как идеологическое давление, «зомбирование» персонала. К сожалению, в настоящее время корпоративная культура многих организаций отдает определенной искусственностью, и либо отвращает сотрудников от разноплановой корпоративной атрибутики, либо ограничивает их мировоззрение.

Корпоративные ценности могут быть не навязаны, но транслированы работнику, переданы через смысловое и эмоциональное отношение к ним. Здесь во главу угла становятся лидерские навыки руководителя, в частности, его способность вдохновить подчиненных. Вдохновлять сотрудников можно различными способами, в частности, используя феномен эмоционального заражения. Вслед за Е.Д. Парыгиным мы определяем заражение как бессознательную невольную подверженность индивида определенным психическим состояниям, которая проявляется не через более или менее осознанное принятие какой-то информации или образцов поведения, а через передачу определенного эмоционального состояния, или «психического настроя» [6]. Как отмечает Г.М. Андреева, традиционно феномен заражения рассматривается в контексте антисоциального поведения и стихийных бедствий, в то время как его роль в социально одобряемом поведении остается малоисследованной [1].

На корпоративных митингах во время выступления харизматичного лидера можно наблюдать заражение аудитории такими эмоциональными состояниями, как энтузиазм, воодушевление, эмоциональный подъем и т. п. У сотрудников изменяются выражения лиц, позы, появляется оптимизм, позитивное отношение к работе, убежденность в успехе, желание действовать. Умение использовать механизм заражения зависит от ораторского мастерства и уровня эмоционального интеллекта руководителя. Менеджер может использовать различные техники публичного выступления, такие, например, как установление и поддержание контакта с аудиторией, в том числе невербального. Большую роль играют характеристики голоса, артистизм, возможности риторики, произнесение лозунгов.

В случае выступления харизматичного оратора можно говорить о механизме внушения, который представляет собой целенаправленное, неаргументированное воздействие одного человека на другого или на группу [1]. Эмоции, минуя разум, напрямую воспринимаются слушателями, которые автоматически солидаризируются оратором. Эффект от такого воздействия достаточно силен, но нестоек. Во время эмоционального заражения сотрудник может увлечься определенными идеями, неосознанно начать испытывать причастность к определенным ценностям, но последующий более критический анализ данного взаимодействия способен привести даже к обратному эффекту. Кроме того, может возникнуть вопрос об «этической чистоте» воздействия на подчиненного путем эмоционального заражения, о свободе от манипуляций как антиценностей социально-ориентированных организаций. Поэтому эмоциональное заражение нельзя рассматривать в отрыве от мотивационного.

Сами по себе ценности нейтральны, они не могут быть «плохими» или «хорошими», но может быть несовпадение точек зрения по поводу их иерархии. Проявленное со стороны руководства уважение к приоритетным ценностям сотрудников позволяет ждать ответного уважения и со стороны последних. За счет расширения диапазона ценностей обогащается как отдельная личность, так и вся организация.

Одним из механизмов, позволяющим передать корпоративные ценности сотрудникам, является трансляция им личностных смыслов деятельности (как собственной деятельности менеджера, так и деятельности организации в целом).

Обращаясь к общепсихологической концепции деятельности, разработанной А.Н. Леонтьевым, рассмотрим мотив с точки зрения его смыслообразующей функции. Смыслообразующие мотивы придают деятельности личностный смысл, который в индивидуализированной форме отражает отношение личности к объектам, ради которых разворачивается ее деятельность [6]. Понятие «личностный смысл» тесно связан с понятием «ценности» для личности: ценности являются критериями значимости и ориентирами деятельности индивида и отражают личностные смыслы. Смыслы же выражают отношение субъекта к объективной реальности и собственно наделяют предметы ценностным статусом [8].

В процессе коммуникации личностные смыслы способны передаваться от одного человека к другому, то есть заражение может происходить не только эмоциональное, но и смысловое. Передача личностных смыслов неминуемо происходит в процессе воспитания, и не только на ранних порах развития. Несмотря на то, подчиненные – взрослые зрелые люди, это не исключает возможности появления достойного образца для подражания, лидера, система ценностей которого окажется для них значима. Доверие руководителю, признание его деловых и личностных качеств обеспечивает почву для восприятия новых смыслов. Процесс трансляции смыслов может протекать осознанно и быть управляем со стороны как руководителя, так и подчиненного.

При обращении к системе ценностей сотрудников с успехом может быть использован коучинговый подход. Причем, наиболее действенным может оказаться такой вариант внедрения коучинговой культуры в организацию, когда каждый менеджер является одновременно и коучем для своего подчиненного.

Одним из принципов коучинга является отсутствие экспертной позиции, коучинг свободен от советов. Однако, это не исключает возможности трансляции личностных смыслов в процессе коучинга. Поскольку коучинг базируется в том числе на принципах гуманистической психологии, а в качестве одного из инструментов использует «раппорт», то есть доверительный контакт между коучем и подчиненным, общение происходит на личностном уровне. Следовательно, происходит и обмен смыслами. При этом, в отличие от навязчивого привнесения ценностей и игнорирования ценностного мировоззрения подчиненного, во время коучинга менеджер предоставляет выбор, возможность сотруднику самостоятельно оценить, насколько и как философия организации соотносится с его собственной системой ценностей. Опираясь на позицию К. Роджерса [5], отмечающего необходимость «Встречи» между участниками консультационного процесса для появления изменений, мы полагаем, что только личностное взаимодействие между коучем-менеджером и подчиненным может в полной мере способствовать повышению посредством коучинга эффективности работы сотрудника. Одним из инструментов коучинга является тон колоса коуча («воина», «друга» и т. п.), который напрямую влияет на эмоциональную сферу консультируемого, а, значит, опосредованно и на его мотивацию. При этом, в самом коучинге существует своя система ценностей, куда в первую очередь входят ценности индивидуальности человека и своеобразия его способностей, а также свободы личного выбора. Таким образом, коучинг помогает подчиненному осознать свои ценности и сопоставить их с корпоративной и личной системой ценностей своего руководителя-коуча. Сотрудник получает возможность принять самостоятельное решение о мере своей сопричастности ценностям организации. Опасность здесь возникает в соблазне менеджера оказать давление, пусть даже неосознанно, на своих подчиненных. К сожалению, прежние традиции отечественного управления не подразумевали ценность личности сотрудника, а менталитет меняется постепенно. Носителям корпоративных ценностей необходимо самим, в первую очередь, им следовать, и если одной из ценностей является свобода выбора человека, то эта свобода должна оберегаться.

При построении системы управления по ценностям большое значение приобретает создание единого смыслового поля в организации, то есть общности взглядов сотрудников в понимании глобальной системы значений деятельности организации, ее миссии и видения. Сформироваться такое поле может при условии непрерывной трансляции смыслов среди сотрудников не только «по вертикали», но и «по горизонтали», между коллегами своего статуса. Очень может быть, что кто-то из сотрудников даже первичного звена заразит своим смыслом вышестоящих коллег. При этом, конечно, необходима особая атмосфера в коллективе, в которой соблюден баланс между открытостью и личной ответственностью.

В плане обмена смыслами крайне высоки возможности командного коучинга. Например, в процессе обсуждения предложений о рационализации какого-либо производственного процесса коуч всегда может обратить внимание сотрудников на вопрос: «Почему для вас это важно?» В таком случае коуч поднимает ценностный пласт трудового взаимодействия, и это неизбежно влечет за собой изменения в отношениях между участниками. Искренний разговор о ценностях помогает не только ускорить переход команды на качественно иной уровень взаимодействия, но и организовать площадку для обмена личностными смыслами между участниками, транслирования их друг другу. Так, например, клиенториентированность как ценность для отдельных участников могла оставаться лишь формально заявленной руководством организации. В процессе групповой дискуссии с помощью других участников смысл клиенториентированности может оказаться проявлен по-новому, сотрудники «через себя» пропустят данную ценность, «заразятся» новым значением клиенториентированности от коллег.

С помощью организации систематического командного коучинга можно достичь не только «единомыслия» среди коллег, но и выйти на новый ценностный уровень за счет синергетического эффекта группы. Формирование единой системы ценностей организации – это динамический творческий процесс, который подразумевает личностный вклад каждого сотрудника, осуществляемый через осознавание личностных смыслов своей деятельности, трансляции этих смыслов и принятия в той или иной мере мировоззрения других людей.

Выводы. Таким образом, создание системы ценностей, разделяемой большинством сотрудников организации, является важной предпосылкой того, что они присоединятся к усилиям руководства по достижению выдающихся результатов.

Если подчиненные обнаружат, что их ценности и убеждения учитываются, у них появится возможность расценить это как знак уважения к своей личности, а уважение – это фактор, который очень сильно влияет на лояльность персонала к организации и эффективность деятельности в целом.

Литература:

1. Андреева Г.М. Социальная психология: учебник. – М.: Аспект Пресс, 2008. – 362 с.
2. Василюк Ф.Е. Психология переживания. – М.: МГУ, 1984. – 200 с.
3. Долан С., Гарсия С. Управление на основе ценностей. – М.: Претекст, 2008. – 320 с.

4. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Смысл, Academia, 2005. – 352 с.
5. Роджерс К. Консультирование и психотерапия. – М.: Психотерапия, 2006. – 512 с.
6. Парыгин Б.Д. Основы социально-психологической теории. – М.: Мысль, 1971.– 352 с.
7. Пряжников Н.С. Мотивация трудовой деятельности. – М.: Academia, 2012. – 338 с.
8. Серый А.В. Психологические механизмы функционирования системы личностных смыслов. – Кемерово: Кузбассвузиздат, 2002. – 183 с.

Психология

УДК 159

заведующая отделением социально-психологической профилактики Митряшкина Надежда Валерьевна
ГБУСО «Центр психолого-педагогической помощи населению «Альгис» (г. Ставрополь)

ПСИХОМЕТРИЧЕСКАЯ КВАЛИФИКАЦИЯ ДИАГНОСТИЧЕСКОЙ МЕТОДИКИ «УРОВЕНЬ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ 3-5 ЛЕТ»

Аннотация. Статья посвящена феномену социально-психологической адаптации детей в возрасте от 3-х до 5-и лет. Описывается разработка авторской методики, позволяющей количественно измерять уровень социально-психологической адаптации детей этого возраста. Приводятся данные по ее надежности и валидности.

Ключевые слова: дети дошкольного возраста, социально-психологическая адаптация, критерии социально-психологической адаптации, возрастные особенности, психоаналитический подход, социальное взаимодействие.

Annotation. The article is devoted to the phenomenon of socio-psychological adaptation of children aged 3 to 5 years. The article describes the development of the author's methodology that allows to quantify the level of socio-psychological adaptation of children of this age. The data on its reliability and validity are given.

Keywords: pre-school children, socio-psychological adaptation, criteria of socio-psychological adaptation, age features, psychoanalytic approach, social influence.

Введение. На сегодняшний день феномен социально-психологической адаптации является малоизученным.

В современной отечественной литературе мы сталкиваемся как с неоднозначностью понимания процесса адаптации, так и с отсутствием четких критериев этой самой адаптации.

В данной статье понятие адаптации рассматривается как полисемантическое определение, которое подчеркивает многозначный, многоаспектный характер самого явления адаптации, и прежде всего выделение адаптации как процесса и адаптации как результата [13, с. 9]

А.А. Реан выделяет 2 критерия: внешний, отражающий соответствие социальным требованиям, и внутренний, связанный с общим психическим благополучием, что является отражением двух составляющих социально-психологической адаптации: социальной и психологической [9, 13, 14].

Таким образом, в данной статье социально-психологическая адаптация рассматривается как процесс и результат внутренних изменений, внешнего приспособления индивида и его самоизменения к актуальным условиям существования.

Изложение основного материала статьи. При определении уровня социально-психологической адаптации детей необходимо учитывать возрастные особенности, специфику поведенческих и личностных особенностей, в том числе, опыт объектных отношений, наличие психотравмирующих ситуаций в объектных отношениях, а также актуальные отношения со значимыми людьми [9, с. 44].

Методологической и теоретической основой рассмотрения проблемы измерения адаптации у детей 3-5 лет в данной статье является психоаналитическое направление, в частности, теория объектных отношений, теория ранней социализации, а также культурно-историческая психология, концепция социальной обусловленности психики, рассмотренной Л.С. Выготским. Сферой пересечения данных научных подходов является рассмотрение влияния социума на развитие личности. В культурно-историческом подходе очевидна социальная обусловленность сознания, что позволяет рассматривать социальную среду не как один из факторов, а как главный источник развития личности. Л.С. Выготский настойчиво подчеркивал, что системные следствия первичного дефекта и компенсаторные перестройки наиболее подвержены социальным влияниям [4, С. 115-136; С. 196-218].

Для диагностики уровня адаптации детей младшего дошкольного возраста часто используются анкеты, опросники, карты наблюдения, которые заполняются другими людьми, знакомыми с ребенком или по результатам наблюдения за ребенком.

Методика для определения социально-психологической адаптации детей 3-5 лет должна быть проста в использовании, не занимать много времени при ее заполнении и отражать сферы жизнедеятельности ребенка не только с социально-психологической, но и с психофизиологической стороны, объединяя поведенческие проявления в целостную картину социально-психологической адаптации [9, с. 47].

Учитывая данные требования была разработана шкала «Уровень социально-психологической адаптации детей 3-5 лет» (далее Шкала). Она представляет собой скрининговую карту, которая может заполняться психологом, специалистом смежной профессии (воспитателем, педагогом дополнительного образования и др.).

Именно поэтому, при конструировании данной методики большое внимание уделялось обеспечению ее содержательной валидности. Это стало возможным благодаря ясности формулировок конкретных поведенческих реакций ребенка в четко описанных ситуациях.

Достаточная содержательная валидность Шкалы косвенно подтверждается также и высоко значимыми корреляциями между оценками разных экспертов (приведены ниже).

В качестве критериев валидизации шкалы «Уровень социально-психологической адаптации детей 3-5 лет» (далее - Шкала) были взяты экспертные оценки уровня социально-психологической адаптации, а также данные о постановке на учет в органах и учреждениях системы профилактики безнадзорности и

правонарушений несовершеннолетних (комиссии по делам несовершеннолетних и защите их прав при районных администрациях, районные отделы полиции по делам несовершеннолетних, органы опеки и попечительства несовершеннолетних, образовательные учреждения и др.) [16, ст. 4 п. 1].

Экспертами выступили сотрудники дошкольных образовательных учреждений г. Ставрополя (педагоги, педагоги-психологи), психолог-исследователь, родители ребенка.

В качестве метода оценки социально-психологической адаптации ребенка эксперты использовали метод наблюдения в следующих типах ситуаций - взаимодействие с детьми и взрослыми на прогулке, на занятиях, во время игры, во время засыпания и сна (Приложение 1).

Значение уровня адаптации, измеренное Шкалой, коррелирует с экспертными оценками в диапазоне 0,58 – 0,63 (коэффициент корреляции Спирмена). Во всех случаях p = 0,000. Корреляция Шкалы с фактом постановки на учет составляет 0,56 (коэффициент корреляции Спирмена). Во всех случаях p = 0,000.

Следует отметить, что экспертные оценки социально-психологической адаптации коррелируют с фактом постановки на учет в диапазоне 0,59 – 0,64 (коэффициент корреляции Спирмена). Во всех случаях p = 0,000. Относительно высокая статистическая связь обоих критериев валидизации дает основание полагать, что построенная Шкала измеряет именно уровень социально-психологической адаптации.

Таким образом критериальная валидность находится на достаточно высоком уровне по двум критериям валидизации [3].

Такой показатель внутренней надежности как согласованность пунктов шкалы по Альфа Кронбаха составляет 0,93 (Таблица 1).

Таблица 1

Согласованность пунктов шкалы

Альфа Кронбаха	Альфа Кронбаха, основанная на стандартизованных пунктах	Количество пунктов
0,925	0,929	34

Надежность частей теста составила 0,79 (хи-квадрат Фридмана).

Коэффициент половинного расщепления Гуттмана - 0,87.

Альфа Кронбаха одной половины теста (17 пунктов) – 0,89, второй половины теста (17 пунктов) – 0,84 (Таблица 2).

Таблица 2

Надежность частей теста

Альфа Кронбаха	Часть 1	Значение	0,889
		Количество пунктов	17a
	Часть 2	Значение	0,839
		Количество пунктов	17b
	Общее количество пунктов		34
Корреляция между формами			0,790
Коэффициент Спирмена-Брауна	Равная длина		0,882
	Неравная длина		0,882
Коэффициент половинного расщепления Гуттмана			0,872

С целью конструирования методики для определения уровня социально-психологической адаптации дошкольников 3-5 лет были выбраны следующие сферы их жизнедеятельности: взаимодействие со взрослыми, взаимодействие со сверстниками, соблюдение режимных моментов, социальная активность, в том числе социальная референтность, психофизиологический аспект (питание, сон).

Психофизиологический аспект не соотносится напрямую с проявлениями ребенка, но является важным психометрическим показателем его психоэмоционального благополучия [8, 9, 10, 11, 12, 15].

На предварительном этапе разработки методика представляла собой одномерную инвертную шкалу, состоящую из 9 параметров, относящихся к различным сферам жизни ребенка. Каждому описанному социально-психологическому параметру соответствовало пять вариантов поведенческих проявлений ребенка, отражающих уровень социально-психологической адаптации. Специалист выбирал один из пяти предложенных вариантов поведения ребенка. Результаты начального этапа психометрической квалификации диагностической методики были описаны в статье [9].

По результатам первичной психометрической квалификации методика была доработана следующим образом. На теоретическом уровне было выделено 8 типов ситуаций, в которых может проявляться социально-психологическая адаптация испытуемых: реакция на незнакомого человека в безопасной для ребенка ситуации, особенности взаимодействия с взрослыми, особенности взаимодействия со сверстниками, соблюдение требований значимого взрослого, отношение к игрушкам, соблюдение режимных моментов, подготовка ко сну и сон, социальная активность.

В дальнейшем внутри каждого типа были выделены конкретные ситуации, которые позволяют фиксировать определённые поведенческие проявления ребенка. В итоге было получено 20 конкретных ситуаций. Каждая ситуация предусматривает 6 видов поведенческих реакций, которые были определены на основе наших предыдущих исследований [9]. Таким образом было получено 120 пунктов опросника (скрининговой карты).

Пункты опросника предусматривают пятибалльную оценку того, насколько поведенческая реакция свойственна испытуемому.

На данном этапе уровень социально-психологической адаптации детей оценивали 5 экспертов. Внутренняя согласованность экспертных оценок определялась по коэффициенту Альфа Кронбаха, который составил 0,91.

В пилотном исследовании приняли участие 63 ребенка в возрасте от 2 л. 8 мес. до 5 л. 8 мес, посещающих дошкольные учреждения г. Ставрополя.

Был проведен однофакторный дисперсионный анализ, позволивший исключить пункты методики (скрининговой карты), имеющие незначимые или низкие корреляции с внешними критериями валидизации. Математическая обработка проводилась с помощью программы SPSS - 19.

В результате, в методике осталось 34 пункта. Из данных пунктов была построена шкала, определяющая уровень социально-психологической адаптации ребенка.

Экспертные оценки коррелировали с результатами методике в диапазоне от 0,56 до 0,61 (коэффициент корреляции Спирмена, $p < 0,01$). Корреляция результатов методики с фактом постановки на учете - 0,51. Таким образом была подтверждена достаточная критериальная валидность пилотной методики.

Через месяц было проведено повторное обследование тех же детей.

Ретестовая надежность пилотной методики находится на достаточно высоком уровне. Корреляция результатов первого и второго обследований, измеренных данной методикой составила 0,96 (коэффициент корреляции Спирмена, $p < 0,001$); при этом соответствующие пункты коррелировали в диапазоне от 0,92 до 0,99 (коэффициент корреляции Спирмена, $p < 0,001$).

Основное обследование было проведено на 169 детях от 31 до 79 месяцев, состоящих и не состоящих на учете в органах субъектов профилактики. Структура выборки по полу: 86 – мальчики, 83 – девочки. Структура выборки по факту постановки на учет: 107 детей не состояли, 62 ребёнка состояли - находились под наблюдением специалистов органов и учреждений системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних в связи с наличием трудной жизненной ситуации в семье, социально опасным положением семьи и/или несовершеннолетнего.

Как указано выше, критериальная валидность и внутренняя надежность шкалы «Уровень социально-психологической адаптации детей 3-5 лет» находится на достаточно высоком статистически значимом уровне.

Описанная методика была стандартизирована в трех вариантах – z-баллах, стайнанах и Т-баллах.

Ниже приведена таблица перевода сырых баллов в стайнаны (Таблица 3).

Таблица 3

Преобразование сырых баллов в стайнаны

Сырой балл	34-54	55-59	60-63	64-75	76-85	86-98	99-109	110-116	117-170
Стайнан	1	2	3	4	5	6	7	8	9

Обработка результатов.

Для получения значения сырых баллов необходимо сложить все значения по Шкале.

Значение ответов для пунктов Шкалы 1,2,3,4,5,9,10,14,15,17,23,24,25,28,33,34: 1-Никогда; 2- Очень редко; 3-Иногда;4-Очень часто; 5-Всегда.

Значение ответов для пунктов Шкалы 6,7,8,11,12,13,16,18,19,20,21,22,26,27,29,30,31,32: 5-Никогда; 4-Очень редко; 3-Иногда;2-Очень часто; 1-Всегда.

Сырые баллы переводятся в стайнаны в соответствии с Таблицей 3.

Интерпретация результатов:

1-2 стайнан соответствуют высокому уровню социально-психологической адаптации; 3-4 стайнан соответствуют уровню – выше среднего; 5–6 стайнан соответствуют среднему уровню; 7-8 стайнан соответствуют уровню – ниже среднего; 9 стайнан соответствует низкому уровню социально-психологической адаптации.

Выводы. Разработана психодиагностическая методика, измеряющая уровень социально-психологической адаптации дошкольников «Шкала уровня социально-психологической адаптации детей 3-5 лет».

Валидность результатов подтверждается психометрическими показателями методики.

Данная методика была апробирована на дошкольниках, состоящих и не состоящих на учете в органах и учреждениях системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних в связи с наличием трудной жизненной ситуации, социально опасного положения ребенка и/или семьи.

В результате качественного и количественного анализа результатов психометрической квалификации методики можно рекомендовать использование данной методики для выявления уровня социально-психологической адаптации у детей дошкольного возраста.

Приложение 1

Инструкция. Пожалуйста, внимательно прочтите каждый пункт, вспомните типичное поведение данного ребенка и выберите один из пяти предлагаемых вариантов ответов:

Никогда	Очень редко	Иногда	Очень часто	Всегда

Выбираемый вариант должен отражать частоту поведенческого проявления ребенка.

На каждый пункт выберите только один ответ.

№ п/п	Содержание вопроса	Оценка				
		Никогда	Очень редко	Иногда	Очень часто	Всегда
1.	В безопасной ситуации ребенок не проявляет интереса к незнакомому человеку, продолжая заниматься «своими делами»					
2.	В безопасной ситуации ребенок уходит от незнакомого человека в другое помещение (в другую комнату, туалет).					
3.	Проявляет вербальную агрессию (выражает недовольство и раздражение словами) во взаимодействии со знакомыми взрослыми (родителями, родственниками).					
4.	Проявляет физическую агрессию (толкает, бьет, щиплет и др.) во взаимодействии со знакомыми взрослыми (родителями, родственниками).					
5.	Отсутствует агрессия во взаимодействии со знакомыми взрослыми (родителями, родственниками).					
6.	Проявляет агрессию без видимой причины к знакомым взрослым (родителям, родственникам).					
7.	Дружелюбен со всеми детьми.					
8.	Дружелюбен с некоторыми детьми.					
9.	Недружелюбен с некоторыми детьми.					
10.	Недружелюбен со всеми детьми.					
11.	Отсутствует агрессия во взаимодействии со сверстниками.					
12.	По собственной инициативе обменивается игрушками с другими детьми.					
13.	По просьбе детей обменивается игрушками.					
14.	Не возвращает чужие игрушки после просьбы хозяина, оставляя их вместе со своими.					
15.	Интерес к другим детям отсутствует, ребёнок взаимодействует только с игрушками.					
16.	Засыпает после обычного ритуала (чтение перед сном, колыбельная и др.).					
17.	Спит беспокойно, в течение сна просыпается 2 и более раз.					
18.	Сам убирает игрушки в комнате.					
19.	Убирает игрушки в комнате после напоминания значимого взрослого.					
20.	Строит свое поведение в соответствии с тем, что «хорошо».					
21.	В случае поломки им игрушки сообщает значимому взрослому о поломке («Я сломал игрушку», «У меня сломалась игрушка»).					
22.	В случае поломки им игрушки сообщает значимому взрослому о факте поломки игрушки кем-то («Игрушка сломалась», «Витя сломал игрушку»).					
23.	В случае поломки им игрушки прячет сломанную игрушку, не сообщая никому о поломке.					
24.	В случае поломки им игрушки пытается уничтожить сломанную игрушку (разбить на мелкие части, растоптать и др.).					
25.	Не реагирует на слова значимого взрослого (родителя, родственника) о необходимости соблюдения режимных моментов (приемы пищи, сон, прогулка, просмотр мультфильмов), продолжая делать то, что делает.					
26.	Проявляет стабильный интерес к любому виду деятельности (спорт, танцы, лепка, рисование, чтение).					
27.	Проявляет стабильный интерес к определенному виду деятельности (спорт, танцы, лепка, рисование, чтение).					
28.	Не проявляет интереса к большинству видов деятельности.					
29.	Организовывает свободное время (прогулка, время для свободной игры и др.) в соответствии со своими желаниями и желаниями других людей (договаривается с другими – куда пойдут, во что будут играть).					
30.	В выборе занятия во время прогулки, свободной игры и др. ориентируется на желания других людей (смотрит, во что играют другие дети, спрашивает взрослых - во что играть и др.).					
31.	Активен во всех социальных ситуациях (в детском саду, во дворе, на дополнительных занятиях и др.).					
32.	Активен в референтно значимых ситуациях (где интересно					

	большинству детей, среди которых он находится).					
33.	В любых социальных ситуациях пассивен.					
34.	Избегает любых социальных ситуаций (организованного взаимодействия с детьми, взрослыми).					

Литература:

1. Авдеева Н. Н., Елагина М. Г., Мещерякова С. Ю. Формирование личности ребенка в дошкольном возрасте // Психологические основы формирования личности / Под ред. И. В. Дубровиной, Н. Н. Толстых. М., 1986. - 322с.
2. Бобнева М.И., Шорохова Е.В. Психологические механизмы регуляции социального поведения. М. Издательство. Наука., 1979. – 339 с.
3. Бурлачук Л. Ф. Б91 Психодиагностика: Учебник для вузов. 2-е изд. СПб.: Питер, 2011. - 384 с.
4. Выготский Л.С. Собрание сочинений. В 6-ти томах. М., 1983.
5. Зотова О.И., Кряжева И.К. Некоторые аспекты социально-психологической адаптации личности // Психологические механизмы регуляции социального поведения. - М., 2001. – 220 с.
6. Зинченко В.П., Мещеряков Б.Г. Большой психологический словарь. - СПб.: Прайм Еврознак, 2006.— 672 с.
7. Кляйн М. Психоаналитические труды в 7 тт. Том 1. Развитие одного ребенка/Пер с англ. и нем. Под науч. ред. С.Ф. Сироткина и М.Л. Мельниковой. – Ижевск: ИД«ERGO», 2008. – 374 с.
8. Лисина Е.А. Социально-психологические основы адаптации и оздоровления детей дошкольного возраста. Дисс.канд.пед наук. - СПб., 2004. – 214 с.
9. Митряшкина Н.В. Начальный этап психометрической квалификации диагностической методики «Шкала определения уровня социально-психологической адаптации детей 3-5 лет» // Психологическая диагностика. - 2015., № 3. — С. 40—56.
10. Паршукова С.В. «Влияние характера внутрисемейных отношений на социально-психологическую адаптацию детей раннего возраста к условиям дошкольного образовательного учреждения». Дисс. канд. псих. наук. – Ярославль., 2007. – 191 с.
11. Пасторова А.Ю. Психофизиологические и психологические аспекты адаптации старших дошкольников с обычным развитием в группах интеграции. Дисс. канд. псих. наук. - СПб., 2005. – 153 с.
12. Посходиева Д.В. Социальная адаптация старших дошкольников средствами народных игр. Дисс. канд. пед. Наук. - М, 2000. – 158 с.
13. Реан А. А., Кудашев А. Р., Баранов А. А. Психология адаптации личности. Анализ. Теория. Практика. - СПб. прайм-ЕВРОЗНАК, 2006. – 480 с.
14. Реан А. *А.* К проблеме социальной адаптации личности // Вестник СПбГУ. Сер. 6., 1995. Вып. 3. - С. 74-79.
15. Соснина М.С. Индивидуальные особенности социально-психологической адаптации детей в условиях дошкольного образовательного учреждения. Дисс. канд. псих. наук. - М, 2011. – 192 с.
16. Федеральный закон от 24 июня 1999 г. N 120-ФЗ "Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних" (с изменениями и дополнениями).
17. Ainsworth M. D. S. Infancy In Uganda, Infant Care and the Growth of Love. — 1st ed. — The Johns Hopkins Press, 1967. — 471 p.
18. Winnicott D.W. Psycho–Analytic Explorations. - Harvard University Press, - 1992. – 616 p.

Психология

УДК 159.922.7 + 159.922.76-056.2
ББК Ю962.19

кандидат психологических наук, доцент Михайлова Надежда Федоровна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Санкт-Петербургский государственный университет» (г. Санкт-Петербург)

СТРЕСС ПОВСЕДНЕВНОЙ ЖИЗНИ И СОВЛАДАНИЕ С НИМ В НЕПОЛНЫХ СЕМЬЯХ С ПОДРОСТКАМИ ЧАСТЬ II

Аннотация. Обнаружена специфика в стиле когнитивной оценки стрессовой ситуации: неполные семьи были более интернальны – они себя считали виновными в стрессе, способными контролировать и решать проблему, а полные семьи – более экстернальны – ответственность за стресс атрибутировали другим членам семьи. Выявлены различия и в копинг-стиле: одинокие матери были склонны к внутреннему копингу, а в полных семьях – отмечался чаще семейный (диадный) копинг. В неполных семьях подростки чаще демонстрировали адекватный копинг, что способствовало успешному решению ими проблем. Копинг одиноких матерей не был таким же эффективным, на что указывает более частое осложнение проблемы и пролонгация негативных стрессовых эмоций до конца дня.

Ключевые слова: структура семьи, повседневный семейный стресс, стрессовые эмоции, каузальные атрибуции, контролируемость, копинг.

Annotation. Specificity in style of a cognitive assessment of a stressful situation was discovered: incomplete families were more internal – more responsible for stress, able to control and solve the problem by themselves, and full families were more external, they attributed responsibility for stress to other family members. Differences in the coping style were also revealed: incomplete families used internal coping, and the full - family coping. In single-parent families, adolescents often demonstrated adequate coping, which contributed to their successful solution of problems. Coping demonstrated by single mothers was not as effective, what is indicated by the more frequent worsening of the problem and the lack of reduction of stressful emotions by the end of the day.

Keywords: family structure, everyday family stress, stressful emotions, causal attribution, controllability, coping.

Исследование поддержано грантом РГНФ № 16-06-00228

Введение. Как уже сообщалось в I части, уникальной моделью для исследования повседневного семейного стресса и копинга послужили 69 семей, воспитывающих детей подросткового возраста (13-19 лет), потому что данный период является наиболее стрессогенным в жизненном цикле семьи. В исследовании приняло участие в общей сложности 182 человека из 44 полных (3674 эпизода) и 25 неполных семей (780 эпизодов). Репрезентативная выборка ежедневных наблюдений за стрессом и копингом у всех членов семьи за весь период наблюдения составила 4454 стрессовых эпизода (Михайлова Н.Ф., 2018).

В качестве метода исследования использовалась анкета самонаблюдения за стрессом и копингом в семье М. Перре, где ежедневно в течение месяца каждому члену семьи необходимо было в конце дня протоколировать происходящие с ними в этот день стрессовые события. В соответствии с когнитивно-поведенческим подходом этот метод позволяет оценивать копинг-реакции на стрессор (эмоциональные, когнитивные, поведенческие процессы) у каждого члена семьи в естественных условиях и в контексте реального, а не предлагаемого исследователем стрессового события.

Формулировка цели статьи. В данной II части мы будем анализировать влияние структуры семьи на каузальные атрибуции, копинг-поведение и эффективность копинга с точки зрения решения проблемы и редукции стрессовых эмоций или восстановления психического гомеостаза после стрессового эпизода у матерей и подростков.

Изложение основного материала статьи. Стратегия нашего анализа состояла в том, что сначала мы выявили межгрупповые различия в каузальных атрибуциях, копинг-поведении и эффективности копинга (эмоциональный статус после стресса). Затем для проведения сравнений между группами и регрессионного анализа мы укрупнили переменные до 3 групп каузальных атрибуций причины, 3 групп каузальных атрибуций контролируемости и 3 групп каузальных атрибуций результата, 4 групп копинга (адекватный, неадекватный, внутренний и семейный) и 3 групп эмоций после стресса (тревога, гнев, фрустрация). Таким образом, был проведен анализ как на уровне отдельных переменных (конкретных каузальных атрибуций, копинг-стратегий и эмоций после стресса), так и групповых (видов копинга и эмоций).

В нашем исследовании каузальные атрибуции изучались, как вид кратковременных психических явлений, представляющих собой концепцию индивида о том, кто или что послужило причиной произошедшего с ним стрессового события, (атрибуция причины), кто и в какой степени его мог контролировать (атрибуция контроля), а также от кого или чего в результате зависело его решение (атрибуция результата). В зависимости от того, кому или чему индивид «приписывал» ответственность за стресс, каузальные атрибуции дифференцировались на интернальные, экстернальные семейные («другие члены семьи») и экстернальные несемейные («лица и обстоятельства, не относящиеся к семье»). Таким образом, когнитивная оценка стрессора включала каузальные атрибуции его причины, контролируемости, которые, как известно, детерминируют в дальнейшем выбор копинг-усилий, а также каузальные атрибуции результата, которые детерминируют будущие ожидания и эмоции после стресса.

Каузальные атрибуции причины, контролируемости стрессора и результата решения проблемы.

В полных семьях матери чаще виновником стресса считали других членов семьи в частности - своего мужа, тогда как в неполных семьях (табл.1) чаще приписывали вину себе, другим членам семьи, судьбе или Богу.

Матери из полных семей чаще считали, что контролировать событие или решать проблему могли другие члены семьи (в частности, их супруг), либо – посторонние лица, не относящиеся к семье. В отличие от них одинокие матери считали, что контролировать событие должны они сами, либо - другие члены семьи. Этот же локус ответственности сохранился и для атрибуций результата. Одинокие матери достоверно чаще отмечали, что проблему в результате решили (или не решили) они сами, тогда как в полных семьях ответственность за окончательное решение проблемы матери атрибутировали другим членам семьи (мужу и ребенку).

Кроме того, в целом одинокие матери чаще считали ответственными за решение или осложнение проблемы посторонних лиц, не относящихся к семье, других членов семьи, провидение, судьбу и Бога. Таким образом, одиноких матерей отличал интернальный локус каузальных атрибуций на всех уровнях когнитивной оценки (причины стресса, его контролируемости и результата). Следует также отметить, сохранение локуса каузальных атрибуций, т.е. если изначально ответственность или вина приписывалась себе или другим, то и в дальнейшем этот локус сохранялся при оценке контролируемости стрессора и при оценке решения проблемы.

Таблица 1

Каузальные атрибуции у матерей

№ п/п	Каузальные атрибуции	Матери (неполные семьи) I группа N= 390 эпизодов		Матери (полные семьи) II группа N=1225 эпизодов		Достоверность различий
		M	S(M)	M	S(M)	P
Каузальная атрибуция причины – «Кто ответственен за событие или явился его причиной?»						
1.	Интернальная атрибуция «Я сама»	0.88	0.895	0.68	0.888	≤0.001
2.	Мой муж	0.05	0.321	0.38	0.763	≤0.001
3.	Другой член семьи	0.12	0.523	0.03	0.222	≤0.001
4.	Судьба	0.24	0.633	0.18	0.566	0.077 (на ур.тенд.)
5.	Бог	0.11	0.482	0.03	0.218	≤0.001
6.	Экстернальная семейная атрибуция «Виноваты другие члены семьи»	0.5077	0.90624	0.7306	0.7306	≤0.001
Каузальная атрибуция контроля – «Можно ли было контролировать событие или решить проблему с чьей помощью?»						
1.	Интернальная атрибуция контроля «Мной»	1.1308	0.90177	0.8931	0.92310	≤0.001

2.	Моим мужем	0.04	0.266	0.43	0.793	≤0.001
3.	Другим членом семьи	0.13	0.513	0.02	0.205	≤0.001
4.	Экстернальная семейная атрибуция «Другие члены семьи»	0.4564	0.84956	0.7388	0.95247	≤0.001
5.	Экстернальная несемейная атрибуция контроля «Посторонние»	0.3179	0.73575	0.4482	0.83674	0.006
Каузальная атрибуция результата – «Кем была решена или не решена проблема?»						
1.	Интернальная атрибуция результата «Мной»	1.0641	0.89758	0.9086	0.91723	0.003
2.	Моим мужем	0.03	0.241	0.42	0.842	≤0.001
3.	Моим ребёнком	0.29	0.708	0.36	0.713	0.095 (на ур.тенд.)
4.	Другим членом семьи	0.10	0.453	0.03	0.247	≤0.001
5.	Одним или несколькими лицами, не относящимися к семье	0.39	0.847	0.29	0.743	0.017
6.	Провидением	0.04	0.260	0.02	0.191	0.057 (на ур.тенд.)
7.	Судьба	0.23	0.631	0.15	0.521	0.017
8.	Бог/святые	0.13	0.525	0.04	0.253	≤0.001
9.	Экстернальная семейная атрибуция результата «Другими членами семьи»	0.4103	0.81811	0.7110	0.90645	≤0.001
10.	Экстернальная несемейная атрибуция результата «Посторонними»	0.7282	1.00281	0.5657	0.89705	0.003

В неполных семьях дети, также как и их матери, чаще виновниками произошедшего считали себя, других членов семьи, посторонних лиц или случайность (табл.2). В полных семьях подростки подобно своим матерям в стрессе чаще винили других членов семьи (отца, брата) либо - судьбу или Бога. Они также, как их матери, считали, что ситуация может контролироваться и решаться другими членами семьи (отцом или сиблингом), в то время как в неполных семьях – подростки ответственность за контроль стрессора атрибутировали себе или другим в семье.

В полных семьях подростки так же, как и их матери, чаще ответственность за результат (решение/осложнение проблемы) приписывали другим членам семьи (отцу или сестре), тогда как в неполных семьях – себя считали ответственными за ее разрешение/осложнение или же случайные факторы.

Таблица 2

Каузальные атрибуции у подростков

№ п/п	Каузальные атрибуции причины, контролируемости стрессора, результата	Подростки (неполные семьи) I группа N= 390 эпизодов		Подростки (полные семьи) II группа N=1225 эпизодов		Достоверность различий
		M	S(M)	M	S(M)	P
Каузальная атрибуция причины – «Кто ответственен за событие или явился его причиной?»						
1.	Интернальная каузальная атрибуция «Я сам»	1.21	1.053	0.80	1.004	≤0.001
2.	Мой отец	0.06	0.360	0.22	0.625	≤0.001
3.	Мой брат	0.02	0.195	0.06	0.368	0.067 (на ур.тенд.)
4.	Другой член семьи	0.03	0.188	0.00	0.103	0.004
5.	Случайность	0.34	0.759	0.14	0.470	≤0.001
6.	Судьба	0.10	0.418	0.15	0.523	0.085 (на ур.тенд.)
7.	Бог	0.00	0.001	0.02	0.180	0.032
8.	Экстернальная семейная атрибуция «Виноваты другие в семье»	0.3436	0.74509	0.4465	0.83566	0.030
9.	Экстернальная несемейная атрибуция «Виноваты посторонние»	0.9333	1.08302	0.8212	1.03447	0.066(на ур.тенд.)
Каузальная атрибуция контроля – «Можно ли было контролировать событие или решить проблему с чьей помощью?»						
1.	Интернальная атрибуция контролируемости «Собственно мной»	1.356	.97719	.9918	1.03766	≤0.001
2.	Моим отцом	0.09	0.421	0.29	0.722	≤0.001
3.	Сестрой/братом	0.03	0.230	0.08	0.397	0.049
4.	Другим членом семьи	0.04	0.270	0.00	0.090	≤0.001

5.	Экстернальная семейная атрибуция контроля «Другими в семье»	0.4051	0.82379	0.4914	0.87828	0.087 (на ур. тенд.)
Каузальная атрибуция результата – « Кем была решена или не решена проблема?»						
1.	Интернальная атрибуция результата «Мной»	1.38	1.024	1.09	1.043	≤0.001
2.	Моим отцом	0.07	0.376	0.24	0.654	≤0.001
3.	Моей сестрой	0.02	0.160	0.04	0.309	0.070 (на ур.тенд.)
4.	Другим членом семьи	0.04	0.270	1.71	0.488	≤0.001
5.	Случайность	0.13	0.408	0.07	0.353	0.016

В неполных семьях, несмотря на преимущественно стресс внесемейного происхождения, и матери, и подростки были более интернальны, чем в полных семьях. Они не искали «козла отпущения в семье» - чаще считали, что сами виноваты и поэтому должны контролировать и решать проблему. В полной семье матери и подростки чаще испытывали внутрисемейный стресс, поэтому всю ответственность за возникновение проблемы и ее решение возлагали на других членов семьи.

Когнитивная и эмоциональная оценки стрессовой ситуации играют существенную роль в дальнейшем выборе копинг-стратегий.

Копинг-поведение.

В неполных семьях и матери и их дети (табл.3-4) чаще использовали неадекватные копинг-стратегии - «пробовал об этом не думать», «ничего не сделал», «упрекал себя». Они также чаще использовали внутренний (интрапсихический) копинг - «пытался расслабиться», «молил Бога и святых помочь мне». Кроме того, подростки, воспитывающиеся единственным родителем, в целом чаще использовали адекватный копинг.

Таблица 3

Копинг-поведение у матерей

№ п/п	Копинг-стратегии	Матери (неполные семьи) I группа N= 390 эпизодов		Матери (полные семьи) II группа N=1225 эпизодов		Достоверность различий
		M	S(M)	M	S(M)	P
1.	Пробовала об этом не думать	0.33	0.634	0.25	0.652	0.039
2.	Пробовала расслабиться	0.12	0.446	0.07	0.325	0.009
3.	Ничего не сделала	0.07	0.367	0.03	0.229	0.015
4.	Вмешались другие члены семьи	0.06	0.338	0.15	0.531	0.002
5.	Вмешательство других почувствовала как поддержку	0.06	0.347	0.13	0.495	0.007
6.	Вмешательство других только все усложнило	0.00	0.001	0.02	0.186	0.047
7.	Молила Бога и святых помочь мне	0.16	0.526	0.05	0.296	≤0.001
Группы копинг-стратегий						
1.	Интернальный копинг	0.5179	0.79097	0.3510	0.74044	≤0.001
2.	Семейный копинг	0.0615	0.33831	0.1518	0.53149	0.002

В полных семьях матери чаще отмечали семейный (диадный/триадный) копинг - вмешательство других членов семьи в решение проблемы, которое иногда они воспринимали как поддержку, а иногда - «это только все осложняло».

Однако, подростки в полных семьях в отличие от сверстников из неполных семей чаще «думали над решением проблемы», но реже «пробовали» ее решить.

Таблица 4

Копинг-поведение у подростков

№ п/п	Копинг-стратегии	Подростки (неполные семьи) I группа N= 390 эпизодов		Подростки (полные семьи) II группа N=1225 эпизодов		Достоверность различий
		M	S(M)	M	S(M)	P
1.	Пробовал об этом не думать	0.55	0.864	0.37	0.795	≤0.001
2.	Пробовал расслабиться	0.23	0.641	0.10	0.448	≤0.001
3.	Думал над решением	0.53	0.880	1.85	0.747	≤0.001
4.	Упрекал себя	0.23	0.591	0.16	0.531	0.014
5.	Ничего не сделал	0.18	0.571	0.06	0.339	≤0.001
6.	Пробовал решить проблему	0.44	0.915	0.28	0.744	0.001
Группы копинга						
1.	Адекватный копинг	0.9974	1.02287	0.8792	1.05026	0.049
2.	Интернальный копинг	0.6667	0.91919	0.4776	0.88637	≤0.001

Эффективность копинга.

Эффективность копинга оценивалась с точки зрения решения проблемы и характера эмоционального состояния на момент заполнения анкеты – вечером (табл.5):

- Подростки из неполных семей чаще своих сверстников отмечали решение проблемы, в тоже время их матери чаще утверждали, что проблема была не решена;

- В отличие от матерей из полных семей одинокие матери вечером после стрессового эпизода сильнее чувствовали гнев, волнение, фрустрацию и протест, что вполне естественно, поскольку проблема была не решена. Тогда как в полных семьях – матери сильнее испытывали испуг, растерянность и угнетенность. Это же отличало и их детей - подростки из полных семей сильнее чувствовали себя испуганными, обиженными. Они в конце дня по-прежнему испытывали гнев.

Таблица 5

Эффективность копинга у матерей и подростков

№ п/п	Эффективность копинга	I группа (неполные семьи) N= 390 эпизодов		II группа (полные семьи) N=1225 эпизодов		Достоверность различий
		M	S(M)	M	S(M)	P
Решение проблемы						
МАТЕРИ						
1.	Проблема была не решена	0.50	0.918	0.37	0.770	0.004
ПОДРОСТКИ						
1.	Проблема решена	1.61	1.166	1.35	1.212	≤0.001
Эмоции после стресса (на момент заполнения анкеты)						
МАТЕРИ						
1.	Испуганная	0.02	0.123	0.07	0.369	0.007
2.	Взволнованная	0.21	0.553	0.12	0.397	≤0.001
3.	Растерянная	0.06	0.262	0.10	0.385	0.043
4.	Угнетенная	0.09	0.333	0.16	0.484	0.007
5.	Фрустрированная	0.24	0.610	0.18	0.479	0.071
6.	Бросающая вызов	0.13	0.467	0.04	0.254	≤0.001
Группы эмоций после стресса						
1.	Гнев после стресса	0.3410	0.66038	0.2669	0.61551	0.042
ПОДРОСТКИ						
1.	Испуганный	0.04	0.240	0.08	0.383	0.075
2.	Обиженный	0.11	0.371	0.18	0.559	0.014
3.	Фрустрированный	0.16	0.480	0.10	0.408	0.015
Группы эмоций после стресса						
1.	Гнев после стресса	0.2564	0.60068	0.3445	0.73020	0.031

Выводы. Обнаруживается четкая тенденция влияния локуса первичной когнитивной оценки стрессора (каузальной атрибуции причины) на локус последующей оценки (каузальные атрибуции контролируемости и ответственности за решение проблемы): если стрессор изначально атрибутировался интернально или экстернально, то высока вероятность сохранения этого же локуса и в дальнейшем.

В целом для неполных семей (подростков и их матерей) характерно использование внутреннего (интрапсихического) копинга - индивидуальная переработка стресса, нежели семейный (диадный) копинг. Если судить по тем стрессорам, которые они отмечали, то полные семьи отличались в большей степени социальным внутрисемейным стрессом (ссоры) и, соответственно, его переработка требовала совладания от нескольких членов семьи. Это также свидетельствует о том, что в полных семьях структура семьи характеризуется большей сплоченностью, эмоциональной слитностью и размытыми семейными границами,

нежели в неполной семье, в которой, видимо, каждый пытается справляться со своей проблемой самостоятельно.

Более частое решение проблемы подростками из неполных семей, свидетельствует о сформировавшихся у них навыках совладания и стремлении добиваться результата, поскольку они достаточно рано обучаются принимать решения и брать ответственность на себя. Если во время стрессового эпизода они намного сильнее испытывали весь спектр негативных стрессовых эмоций, нежели их сверстники в полных семьях, то к вечеру их состояние менялось, что косвенно свидетельствует об эффективности применяемых ими стратегий совладания.

Полученные результаты демонстрируют, что неполные семьи имеют свою специфику как в характере переживаемых ими стрессоров, так и в способах их переработки - когнитивной, эмоциональной оценке стрессовой ситуации и поведенческих ответах на нее. Способы переработки в этих семьях детерминированы, прежде всего, ролевой структурой и вытекающими из этого особенностями взаимодействия и коммуникации между единственным родителем и ребенком, следовательно, наши психотерапевтические вмешательства должны осуществляться с учетом этого семейного контекста.

Литература:

1. Н.Ф.Михайлова. Стресс повседневной жизни и совладание с ним в неполных семьях с подростками (часть I) // Журнал «Проблемы современного педагогического образования», Выпуск 61, часть 3, 2018, стр. 350-353

2. М.Перре, У.Бауманн. Клиническая психология и психотерапия // Питер, 2012, стр. 204-205; 211; 238-239.

3. Folkman S., Lazarus R.S. Coping, as a mediator of emotion. Journal of Personality and Social Psychology, 1988. 5. P. 466-475.

4. Perrez M., Reichererts M. Stress, Coping and Health. A Situation-Behavior Approach: Theory, Methods, Applications. Seattle-Toronto-Bern-Gottingen: Hogrefe&Huber Publishers, 1992. - 233 p.

Психология

УДК 159.9.075

преподаватель Мишин Юрий Викторович
Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
Республики Крым «Крымский инженерно-педагогический университет» (г. Симферополь)

МОТИВАЦИОННЫЕ АСПЕКТЫ РЕЛИГИОЗНОЙ И НЕРЕЛИГИОЗНОЙ ЛИЧНОСТИ

Аннотация. В статье представлены результаты исследования взаимосвязи религиозной и мотивационной сфер, построенного на основе анализа корреляций данных применения методик диагностики типов религиозности и ведущего (генерализованного) мотива личности. Полученные выводы свидетельствуют о характерных особенностях и различиях содержания мотивационной сферы людей с внешней религиозностью, внутренней религиозностью и нерелигиозных людей. Результаты исследования могут быть полезны для изучения взаимосвязи доминирующих мотивационных сценариев и адаптационных способностей обучающихся образовательных организаций, ценностных установок студентов в ходе обучения, а также для диагностики и прогноза социальной успешности личности.

Ключевые слова: мотивация достижения, мотивация избегания неудач, внешняя религиозность, внутренняя религиозность, религиозные люди, нерелигиозные люди.

Annotation. The article presents the results of a study relationship between religiousness and motivational spheres, built on an analysis the correlations data methods of diagnostics a religiousness and the leading (generalized) personality motive. The conclusions demonstrate features and distinctions of maintenance of the motivational sphere of people with external religiousness, internal religiousness and non- religiousness people. Results of a research can be useful to study an interrelation the dominating motivational scenarios and adaptation abilities pupils of the educational organizations, valuable installations of students during training also to diagnostics and prediction a social success of the personality.

Keywords: achievement motivation, motivation of avoidance of failures, external religiousness, internal religiousness, religiousness people, non-religious people.

Введение. Проблема способности к самореализации, раскрытию внутреннего потенциала является одним из факторов личностной успешности. При этом, содержание и направленность мотивационной сферы во многом обусловливает процессы саморегуляции человека и организует его деятельность на получение желаемого результата. На пути достижения цели современному человеку приходится встречается с трудностями и кризисными ситуациями различного происхождения, что несомненно вызывает необходимость поиска внутренних ресурсов поддержки, средств преодоления и разрешения кризисов. Успешность этого процесса во многом связана с уровнем и направленностью религиозности, как интегративного качества личности.

Проблема содержания и механизмов функционирования мотивационной сферы в психологии достаточно исследована (Л.В. Бороздина, Т.О. Гордеева, М.Ш. Магомет-Эминов, Д. Макклелланд, А.А. Реан, Х. Хекхаузен), так же как и предмет религиозности личности (М.Е. Гумницкий, У. Джеймс, Ю.В. Щербатых). Вместе с тем, аспекты их взаимосвязи остаются недостаточно раскрытыми. Практический интерес к данной проблеме требует научного исследования коррелятов мотивационной сферы и религиозности.

Формулировка цели статьи. Целью статьи является исследование влияния религиозности на развитие мотивационной сферы личности.

Изложение основного материала статьи. Поиск оптимального пути достижения результата требует от человека обращения к собственным мотивационным ресурсам. Мотивация представляет собой совокупность факторов, детерминирующих и направляющих активность человека, к числу которых относятся сценарии и стереотипы, лежащие в основе поведения и определяющие направленность деятельности человека.

Особенностью отечественного подхода в исследовании мотивационной сферы является понимание мотивации как ценностно-целевого образования с функцией побуждения к деятельности [2]. Исследования в

этой области велись в основном в двух направлениях — в рамках общетеоретического деятельностного подхода (А.Н. Леонтьев, К.К. Платонов, С.Л. Рубинштейн) и в направлении изучения мотивов определенных предметных деятельностей (Л.И. Божович, В.И. Ковалев, В.И. Чирков).

А.Н. Леонтьев отводит мотивации определяющую роль «в основе любой произвольной деятельности». Мотив рассматривается как предмет удовлетворения потребности, это то, на что организуется и направляется деятельность. «Опредмечивание» потребности придает возникающему побуждению смысл и направленность [6].

Анализируя закономерности мотивационной сферы, С.Л. Рубинштейн подчеркивал, что мотив способен переходить и закрепляться (генерализироваться) в личных свойствах человека, проходить «стереотипизацию» в личности по отношению к ситуации, в которой первоначально проявился, распространившись на все ситуации, однородные с первой в существенных по отношению к личности чертах. Таким образом, в основе характера человека лежит сплав генерализованных побуждений, мотивов и непосредственно ими порожденных способов и сценариев поведения, которые усвоены человеком в результате личностного опыта [9].

Подход Л.И. Божович к определению мотива сводится к означению намерения, возникающего на базе потребностей. Поскольку потребности не могут прямо удовлетворяться, их реализация лежит через промежуточные звенья, которые не наделены собственной побудительной силой. Намерения выступают как побудители поведения. Намерение - такой волевой акт, создающий действие для достижения опредмеченной потребности [1].

Детализируя структуру и динамическое содержание мотивационной сферы личности, М.Ш. Магомед-Эминов, раскрывает мотивацию как целостный процесс, регулирующий деятельность по всему ходу ее осуществления. Мотивация рассматривается как функциональная система интегрированных воедино аффективных и когнитивных процессов. При этом, мотивация может быть положительной (мотивация достижения успеха) и отрицательной (мотивация избегания неудач) [7].

Мотивация достижения успеха представляет собой устойчивый атрибут личности, субъективную вероятность достижения цели и ценности успеха. Люди, мотивированные на успех, обычно ставят перед собой в деятельности некую положительную цель, достижение которой может быть расценено как успех. Такой тип личности способен рационально оценивать свои возможности, проявлять настойчивость в достижении поставленных целей. Люди, мотивированные на избегание неудачи, проявляют неуверенность в себе, не верят в возможность добиться успеха, боятся критики, предпочитая для себя слишком легкие или слишком сложные задачи. Такие люди нередко игнорируют объективную информацию о своих способностях, имеют завышенную или заниженную самооценку, нерациональный уровень притязаний [7].

Одним из центральных аспектов личности, определяющих формирование доминирующих мотивационных сценариев деятельности, является религиозность, которая «накладывает отпечаток на формирование всей ценностно-смысловой сферы человека» [3].

Исследованию психологических особенностей феномена религиозности посвящены работы многих отечественных (Ф.Е. Василюк, О.А. Войновская, Р.М. Грановская, А.М. Двойнин, Ю.М. Зенько, Д.М. Угринович, В.Ф. Чеснокова, И.Н. Яблоков;) и зарубежных (У.Джемс, Г.Олпорт, З.Фрейд, Э. Фромм) авторов.

Понятие религиозности в психологических и религиоведческих исследованиях включает:

– определённое состояние отдельных групп, общностей, людей, которые поклоняются и верят сверхъестественному, привержены религии и принимают её вероучения и предписания [11];

– целостное отношение человека к миру, пронизанное эмоциональным и оценочным восприятием через универсальную призму сверхъестественного явлений как природного, так и социального уровней [12];

– определённый вид отношения человека к миру в форме чувственной «уверенности», которая основана на чувствах и эмоциональных переживаниях индивида, получаемых им через религиозный мистический опыт и понимание существования высших сил [5].

Очевидно, что многообразие подходов к исследованию личностной религиозности сводится к экспликации соответствующей образно-символической системы, которая, в частности, определяет мотивационные качества и свойства личности.

Описывая формы религиозного чувства, Г. Олпорт выделяет зрелую и незрелую религиозность, которые дифференцируются в зависимости от степени отхода от эгоцентризма. Зрелая и незрелая религиозность, вобрав в себя влияния из нескольких источников трансформируется во внешнюю и внутреннюю, которые разграничиваются на основании места религии в мотивационной структуре личности. «Одни люди используют религию, другие ею живут. Для одних — это цель, для других – средство». Человек, обладающий внешней религиозной ориентацией склонен использовать религию для собственных утилитарных целей. «Он может считать религию полезной по разным причинам, в частности – как источник защиты и покровительства, утешения, самооправдания и даже развлечения». У людей с внутренним типом религиозности религия - основной мотив. «Другие потребности, хотя бы и сильные, они считают в конечном счете менее важными и пытаются приводить их к согласию с религиозными убеждениями и предписаниями». Именно в этом смысле они «живут» религией [8].

Исследуя когнитивно-поведенческие аспекты религиозной личности, М.Е Гумницкий отмечает отрицательную корреляцию религиозности и рефлексивности, как способности к объективному осмыслению собственных действий и состояний. Кроме этого, религиозность «не добавляет человеку субъективного благополучия, счастья и удовлетворенности самим собой». В стратегиях достижения целей религиозный человек в бóльшей степени полагается на высшие силы, чем на собственные. Он, как правило, игнорирует объективную информацию о своих способностях, имеет заниженную самооценку, низкую степень притязаний. Выраженная религиозность не способствует стремлению человека к самоактуализации, развитию своих потенциальных способностей, свободе, спонтанности и творчеству [3].

Исследуя феномен религиозности и его взаимосвязь с личными качествами, Л.В. Густова приводит характеристику личности с высоким уровнем религиозности (набожности): неверие в себя и свои способности, склонность брать на себя вину, пессимизм, подавленность, подчинённость, низкие волевые качества, неверие в успех. Такие люди характеризуются как «последователи». Им присуща робость, конформность, необоснованное чувство неполноценности, тревожность, сдержанность в выражении чувств, неверие в успех. Вместе с тем, личность, обладающая низкой степенью религиозности проявляет

жизнерадостность, эмоциональную яркость в межличностных отношениях, экспансивность, уравновешенность. Для такого типа людей характерны: прагматичность и рациональность мотиваций, склонность достигать успешности, лидировать [4].

Объединяющим результатом исследований в области свойств религиозности является внутренняя религиозная картина мира и соответствующая ей система ценностей, которые в значительной степени определяют личностные характеристики, в частности, мотивационную сферу.

В целях установления влияния религиозности на формирование мотивационных структур личности нами проведено исследование доминирующего (генерализованного) мотива (достижения успеха или избегания неудачи) у людей с внутренней религиозностью, внешней религиозностью и нерелигиозных людей.

Общая выборка испытуемых составила: 415 человек в возрасте от 18 до 25 лет (216 мужчин и 199 женщин), студенты технического колледжа, православные христиане.

На первом этапе, для установления общего уровня религиозности испытуемых использованы две аналогичные методики – опросник «Индивидуальный уровень религиозности» И.С. Шемет [13] и методика изучения социально-психологического свойства «Религиозность» О.В. Сучковой [10]. Методики показали схожие результаты распределения респондентов на 3 группы: с низким уровнем религиозности, со средним уровнем религиозности, с высоким уровнем религиозности (диаграммы 1, 2).

Диаграмма 1

Диаграмма 2

Группа с низким уровнем религиозности была принята как подвыборка нерелигиозных людей. Обоснованием этому послужили показатели минимального уровня практической вовлеченности в религиозный культ респондентов данной подвыборки. В частности, результат применения опросника «Индивидуальный уровень религиозности» И. С. Шемет, показал, что такие испытуемые не отправляют ритуалы, не посещают церковь, не молятся дома, не жертвуют деньги в пользу церкви, не были крещены, не предполагают для себя пути религиозного служения. Анализ результатов тестовой методики «Религиозность» О.В. Сучковой, предложенной тем же испытуемым, показал низкий уровень нормативных знаний, отражающих основную христианскую догматику, а также низкий уровень нормативно-ценностного компонента, детерминирующего поведенческий аспект личности. Кроме того, отвечая на вопрос-фильтр об отношении к религиозной вере, данные респонденты отнесли себя к неверующим.

На следующем этапе в группе испытуемых со средним и высоким уровнем религиозности была применена методика «Шкала религиозной ориентации Г.Олпорта, Д.Росса» [8], которая позволила дифференцировать данных респондентов на 2 подвыборки: испытуемые с внутренним типом религиозности (9%), испытуемые с внешним типом религиозности (91%).

Диаграмма 3

Таким образом, из общей выборки испытуемых выделены 3 подвыборки: нерелигиозные испытуемые, испытуемые с внутренним типом религиозности, испытуемые с внешним типом религиозности.

На заключительном этапе, в целях установления ведущего (генерализованного) мотива (достижения успеха или избегания неудач) респондентов из полученных трех подвыборок использован тест-опросник А.Мерхабиана (модификация М. Ш. Магомед-Эминова) [7].

Для выявления статистически значимых связей между особенностями религиозной сферы и ведущим мотивом использован коэффициент корреляции Спирмена. Расчетная функция реализована в программе STATISTICA.

В таблице 1 приведены полученные результаты.

Таблица 1

Коэффициенты корреляции Спирмена между типом религиозности и ведущим (генерализованным) мотивом личности

Ведущий Мотив	Тип религиозности	Внутренняя религиозность	Внешняя религиозность	Нерелигиозные люди
Мотивация достижения успеха		**r=-0,42**	**r=0,36**	r=0,23*
Мотивация избегания неудач		**r=0,37**	r=-0,22*	r=-0,21
Нет выраженного мотива		r= 0,12	r=0,27	r=0,22

*Примечание. Выделенные значения значимы при p≤0,05; * - показатель на уровне тенденции (p≤0,1)*

Анализ корреляционных связей позволил установить прямую зависимость мотивации достижения и внешней религиозности (r=0,36, p≤0,05), мотивации избегания неудач и внутренней религиозности (r=0,37, p≤0,05), обратную корреляцию мотивации достижения успеха и внутренней религиозности (r=-0,42, p≤0,05). Кроме этого, выявлена положительная связь на уровне тенденции между показателями мотивации достижения и нерелигиозностью (r=0,23, p≤0,01), обратная связь между мотивацией избегания неудач и внешней религиозностью (r=-0,22, p≤0,01).

Полученные результаты позволяют судить о том, что сформированность мотивации избегания неудач находится в прямой зависимости от степени развития внутренней религиозности. Направленность мотивационной сферы, ориентированную на потребность избегания неудач, в числе других индивидуально-типических особенностей личности, определяется уровнем внутренней религиозности. При этом, чем выше развиты религиозные убеждения и верования, тем значительнее проявляется доминирование мотива избегания неудач. Данная зависимость может объясняться тем, что в мотивационных стратегиях внутренне религиозный человек преимущественно полагается на высшие силы, чем на собственные. Глубокое осознание и принятие религиозных традиций и догматов способствует снижению самооценки, степени притязаний, стремления к самоактуализации, потенциальных способностей к достижениям.

Вместе с тем, мотив достижения успеха зависим от внешней религиозности. Уровень такого типа мотивации испытуемых прямо коррелирует с возможностью использования религиозных ценностей в прагматических, утилитарных целях. Обратная корреляция на уровне тенденции между мотивацией избегания неудач и внешней религиозностью также может говорить о преимущественной склонности соответствующих респондентов больше использовать религиозные убеждения и ценности в качестве источника защищенности и инструмента для успешного достижения цели, чем для избегания неудач.

Зафиксирована тенденция (в рамках статистической значимости) преобладания мотивации достижения успеха в подвыборке нерелигиозных респондентов, тогда как статистически значимых связей с мотивами избегания неудач не установлено. Это может объясняться наличием в данной среде испытуемых ведущего мотивационного стереотипа, связанного со стремлением предпринимать усилия, выбирать средства и направлять собственную деятельность на достижение успешности.

Выводы. Содержание и направленность мотивационной сферы детерминировано различными свойствами личности, в том числе религиозностью, носящей интегративный характер. Проведенное, исследование выявило статистически значимые корреляции между ведущим (генерализованным) мотивом личности и качествами религиозной сферы. Внутренняя религиозность в числе других индивидуально-

типических особенностей личности способствует развитию мотивации избегания неудач. Доминирующим мотивационным сценарием внутренне религиозных людей является уклонение от неприятностей, неуверенность в успехе, недостаток веры в потенциал достижения цели. Вместе с тем, для людей, обладающих внешним типом религиозности и нерелигиозных людей характерен ведущий мотивационный сценарий достижения успеха. Когнитивная сфера таких людей обычно содержит ожидание и субъективную вероятность успеха. Они преимущественно ставят перед собой определенную цель, выбирают средства, организуют и направляют собственную деятельность на ее достижение. Таким образом, уровень и направленность религиозности, как социально-психологического свойства, оказывают влияние на формирование ведущих когнитивно-поведенческих сценариев личности в отношении достижения успеха или избегания неудач.

Литература:

1. Божович, Л. И. Проблемы формирования личности / Л. И. Божович. - М.: Институт практической психологии; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1997. — 352 с. 15
2. Гордеева, Т. О. Психология мотивации достижения. - М., 2006.
3. Гумницкий, М. Е. Исследование взаимосвязи ценностно-смысловой сферы и религиозности личности // Ученые записки Забайкальского государственного университета. Педагогика и психология. 2013. № 5. С. 113 – 120.
4. Густова, Л.В. Исследование взаимосвязи между уровнем религиозности и интегративными личностными качествами: Дис. … канд. психол. наук. Кострома, 2014. 152 с.
5. Джемс, У. Многообразие религиозного опыта / У. Джемс. – М.: Наука, 1993. – 431 с.
6. Леонтьев, А.Н. Деятельность, сознание, личность. М., 1982.
7. Магомед-Эминов, М.Ш. Мотивация достижения: структура и механизмы: дис. ... канд. психол. наук / М.Ш. Магомед-Эминов. - М., 1987. - 343 с.
8. Олпорт, Г. Становление личности : Избр. труды / Г.Олпорт. - М.: Смысл, 2002. - 462 с.
9. Рубинштейн, С.Л. Бытие и сознание. Человек и мир / С.Л. Рубинштейн. - СПб.: Питер, 2003. - 512 с.
10. Сучкова, О.В. Методика изучения социально-психологического свойства личности «Религиозность» // Вестник Тверского государственного университета. – 2008. – № 13 (73). – С. 136 – 146.
11. Тощенко, Ж. Т. Социология. Общий курс. – 2-е изд., доп. и перераб. – М., 2001. – 511 с.
12. Финк, Р. А. Религиоведение : учеб. пособие. – Омск : Изд-во ОмГТУ, 2009. –112 с.
13. Шемет, И.С. Методика исследования религиозности // Сборник статей «Психология XXI столетия».– Т. 2; под редакцией В.В. Козлова - Ярославль, МАПН, 2007 – С. 304-305.

Психология

УДК:378.14

кандидат психологических наук, доцент Мухаметрахимова Суфия Дарвиловна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Башкирский государственный педагогический университет имени М. Акмуллы» (г. Уфа);
кандидат психологических наук, доцент Лямина Людмила Васильевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Башкирский государственный педагогический университет имени М. Акмуллы» (г. Уфа)

ЛИЧНОСТНЫЕ ОСОБЕННОСТИ СУПРУГОВ КАК ФАКТОР УДОВЛЕТВОРЕННОСТИ БРАКОМ

Аннотация. В статье обсуждается проблема факторов удовлетворенности браком. Изучено связь личностных характеристик супругов с удовлетворенностью в браке. Эмпирически измерены: атмосфера в семье, тревожность, конфликтность, чувство неполноценности, враждебность, терпеливость, направленность личности (направленность на себя, на взаимоотношения, на задание), интернальность (общая, в области достижений, в области неудач, в семейных отношениях, в производственных отношениях, в области межличностных отношений, в отношении здоровья и болезни), удовлетворенности браком. Показано, что существует корреляционная связь межу личностными особенностями супругов и удовлетворенностью браком.

Ключевые слова: удовлетворенность браком, личностные особенности супругов, интернальность, направленность личности.

Annotation. The problem of satisfaction and connection of couple′s personal characteristics with satisfaction in marriage is discussed in this article. The following factors are empirically measured: the atmosphere in the family, anxiety, feeling of inferiority, hostility, patience, focus on the personality(focus on themselves, on relationships, on the job), internality(general, in the field of achievements, in the field of failures, in family relations, in industrial relations, in the field of interpersonal relations, the field of health and disease) marriage satisfaction.The existence of the correlation between the couple′s personal characteristic sand marriage satisfaction is revolved too.

Keywords: marriage satisfaction, couple′s personal characteristics, internality, focus on the personality.

Введение. Прогресс затрагивает не только материальную сторону нашего бытия, но и семью. Однако парадоксально, на первый взгляд, с облегчением быта не наступил рай в семейных отношениях. Наоборот, с каждым годом количество неудовлетворенным своим браком, число разводов растет. Развод, первых из рейтинга травмирующих событий для взрослых, опасен так же и для детей. Поэтому изучение факторов удовлетворенности браком остается актуальным.

Проблема готовности молодежи к браку отражены в работах И.В.Дубровиной, Л.Ф. Филюковой, В.П. Меньшутина, Н.Н. Обозова. Ролевые ожидания изучали: С.И.Голод, А.Г.Харчев, В.А. Сысенко, Г.Навайтис. В работах А.Н. Волковой, Т.М. социальных ожиданий. Трапезниковой, Е.С. Калмыковой, Н.Ф. Федотовой рассмотрены проблема Признавая достижения ученых в области изучения семьи Н. А Осипова отмечает противоречивость подходов, недостаточную разработанность системного подхода в описании семьи [4].

Изложение основного материала статьи. В центре внимания ученых, изучающих семью, стоит проблема удовлетворенности браком. Большинство исследователей рассматривают ее в качестве показателя

отношения самих супругов к браку, как оценку своего брака. Удовлетворенности браком является результатом сравнения своих представлений о браке, ожиданий и оценки реальной ситуации. Изучая факторы развода, учены отмечают, что объективные показатели семьи(финансовый, социальный статус, наличие детей) не являются основной причиной. В психологии изучение удовлетворенности браком идет в аспекте изучения качества брака.

Среди эмпирических исследований нужно отметить исследования:

- связи родительского стиля воспитания и удовлетворенности браком(Е.Н. Спирева, А.Г. Лидерс (2003)
- зависимость удовлетворенности браком от структурно-функциональных характеристик семьи (сбалансированные и несбалансированные семьи(Е.Н. Спирева, А.Г. Лидерс (2001)
- связи уровня комплементарности брака и удовлетворенности/ неудовлетворенности супругов браком(Е.В. Гроздова, А.Г. Лидерс (1997)
- соотношение социального интеллекта и удовлетворенности браком (О.В. Бузиной и Е.Н. Новосельцевой (2002) [2].

Уровень удовлетворенности браком в первую очередь зависит от цели вступления в брак и ожиданий. В. А. Сысенко, рассматривая брак как способ удовлетворения потребностей выделяет такие причины конфликтов как:

- неудовлетворенность в значимости своего «Я», чувство, что тебя е ценят вызывает обиду;
- неудовлетворенность сексуальных потребностей одного или обоих супругов;
- неудовлетворенность потребности в положительных эмоциях, вступающие в брак ожидают заботы, понимания, внимания;
- конфликты на почве зависимости одного из супругов(алкоголь, азартные игры ит.д);
- финансовые разногласия обусловленные неспособностью супругов договориться о семейном бюджете;
- недовольство устройством быта;
- конфликты связанные с разделением труда в семье, ведением домашнего хозяйства, уходом за детьми.
- конфликты, размолвки, на почве разногласий в сфере досуга [5].

Американский психолог Уилларда Ф. Харли тоже усматривает причину конфликтов в неудовлетворенных потребностях, высоких надежд, выделяя отдельно большие и глубоко личные потребности человека [6].

Харли считает, что есть по пять основных потребностей для мужчин. Если эти потребности удовлетворяются, то брак сохраняется и развивается, а неудовлетворение чревато конфликтами и может привести к разрыву.

Мужчины в браке ожидают:

1) удовлетворение в сексе,
2)жена будет спутником в досуге,
3) видеть жену всегда красивой,
4)дом будет всегда чистым и уютным,
5) жена всегда будет восхищаться им.

Женщины ожидают в браке:

1) нежности со стороны мужа,
2) удовлетворения потребности в общении,
3) честных и открытых отношений,
4) финансовой поддержки со стороны мужа,
5) посвященности семье [6].

Западные исследователи Робер и Тильман допускают, что источник конфликты в в семье, между мужем и женой может зиждется вне семьи.

Бурова, С.Н. отмечает: «Характер, качество и прочность брачно-семейных отношений определяется как внутренними силами сцепления членов семьи, так и внешними факторами воздействия. Внутренние и внешние силы могут дополнять друг друга (разрушая или объединяя семью) либо противостоять одни другим (и тогда победит та сторона, которая сильнее – внутренняя или внешняя)» [1, с. 392].

Нам было важно на основе эмпирического исследования выяснить значение личностных качеств в удовлетворенности браком. В эмпирическом исследовании приняло участие 25 супружеских пар со стажем совместной жизни от 20 до 33 лет. Обследование проводилось индивидуально. В результате обработки полученных данных по тесту «Кинетический рисунок семьи» Р. Бернса, С. Кауфмана, нами были выявлено: благоприятная атмосфера в семье у 84 % респондентов, тревожность - 16 %. Чувство неполноценности, конфликтность и враждебность в семьях не была выявлена.

В результате обработки полученных данных по методике «Опросник для самооценки терпеливости» Е.П.Ильина, Е.К.Фещенко мы можем констатировать, что 24 % жен и 16 % мужей имеют высокий уровень терпеливости, 16 % мужей, 52 % жен и 68 % мужей имеют средний уровень терпеливости, 16 % мужей и 24 % жен имеют низкий уровень терпеливости. В целом средний уровень терпеливости жен(9,48) и мужей (9,68) отличается незначительно, однако, вопреки расхожему мнению про долготерпение женщин, мужчины считают себя более терпеливыми.

В результате обработки полученных данных по методике «Направленность личности» В.Смекайла, М.Кучер мы можем видеть, что для большей части мужей характерна такая направленность личности – как на взаимоотношения(40 %). На втором месте – направленность на себя(32 %). И на третьем – на задание (28 %). Для жен на первом месте – на себя(44 %), на втором – на взаимоотношения(32 %) и на третьем – на задание(24 %).

В результате обработки полученных данных по методике «Тест-опросник уровня субъективного контроля» Е.Ф.Бажина, Е.А.Голынкина, А.М.Эткинда нами были сделаны следующие выводы. Шкала общей интернальности (Ио). Высокий показатель (выявлен у 16% жен и 32 % мужей). Мужчины живущие в браке уверены, что они контролируют свою жизнь, чувствуют ответственность за свои действия и жизнь. Низкий показатель по шкале Ио соответствует низкому уровню субъективного контроля (выявлен у 84 % жен и 64 % мужей). Высокие показатели (у 48 % мужей и 58 % жен) по шкале интернальности в области достижений (Ид) соответствуют высокому уровню субъективного контроля над эмоционально положительными событиями и ситуациями. Низкие (у 52 % мужей и 42 % жен) показатели по шкале Ид. Высокие показатели по шкале интернальности в области неудач (Ин) (у 22 % жен и 80 % мужей) говорят о склонности мужчин

брать вину на себя за неприятности и страдания. Низкие показатели Ин говорят о том, что большинство женщин не желают брать на себя ответственность(78 % жен и 20 % мужей). 52 % мужей и 86 % жен имеют высокий уровень по шкале интернальности в семейных отношениях (Ис). Низкий Ис наблюдается у 48 % мужей и 14 % жен. Высокий уровень по шкала интернальности в области производственных отношений (Ип) предсказуемо у 64 % мужей и 28 % жен. Низкий – у 36 % мужей и 72 % жен. Высокий показатель по шкале интернальности в области межличностных отношений (Ии). у 80 % мужей и 44 % жен. Низкий Ин, напротив у 56 % жен и 20 % мужей. Высокие показатели по шкале интернальности в отношении здоровья и болезни (Из) наблюдаются у 14 % мужей и 48 % жен. Низкие – характерно для 52 % жен и 86 % мужей. Если брать средние значения по группам, видно что мужчины имеют более высокий уровень интернальности(4,7), женщины более низкий(4,14).

В результате обследования по тесту «Каков ваш брак?» Л.Д.Столяренко нами были получены следующие результаты. У мужчин: 40 % - довольны своим супружеством. Оно у них спокойное и приятное. Для другой части (16 % мужей) характерен высокий уровень, что они иногда ссорятся с женами, но, в общем, брак их удачен. Но для большей части выборки мужей (44 %) характерна неудовлетворенность браком. Для женщин: 60 % жен считают, что лучше собственного мужа не найти. Т.е. они довольно счастливы в браке. Для 40 % жен характерно понимание, что идеального брака не существует и потому мирятся с недостатками супруга. Они стараются гнать от себя мрачные мысли. Таким образом: для мужей характерна неудовлетворенность браком, тогда как для жен – мирятся с создавшимся положением в браке.

Полученные данные были подвергнуты корреляционному анализу с помощью критерия Спирмена.

Связаны отрицательной корреляцией шкалы «благоприятная семейная ситуация» и «конфликтность» (rs=-0,520, при p<0,01), «тревожность» и «самооценка терпимости» (rs=-0,449, при p<0,05), «тревожность» и «отношение к браку» (rs=-0,464, при p<0,05), «конфликтность» и «самооценка терпеливости» (rs=-0,447, при p<0,05), «враждебность» и «отношение к браку» (rs=-0,437, при p<0,05). Это указывает на то, что чем выше уровень положительной атмосферы в семье, тем ниже уровень конфликтности между супругами; чем выше уровень тревожности в семье, тем менее терпимо ведут себя по отношению друг к другу супруги; чем выше уровень тревожности в семье, тем ниже уровень удовлетворенности браком; сем менее терпимо относятся друг к другу супруги, тем выше конфликтность в семье.

Есть положительная корреляция между шкалами «благоприятная семейная ситуация» и «отношение к браку» (rs=0,427, при p<0,05). Так же есть положительная корреляция между шкалами «тревожность» и «чувство неполноценности»(rs=0,534, при p<0,01), «самооценка терпеливости» и «отношение к браку» (rs= 0,423, при p<0,05), «общая интернальность» и «отношение к браку» (rs=0,421, при p<0,05), «интернальность в семейных отношениях» – «отношение к браку» (rs=0,467, при p<0,05).. Это указывает на то, что чем благоприятнее атмосфера в семье, тем больше довольны супруги браком; тревожная атмосфера в семье способствует повышению чувство неполноценности; чем выше уровень терпеливости по отношению друг к другу, тем выше уровень удовлетворенность браком; понимание супругами того, что все в их семье зависит от них самих, повышает уровень удовлетворенности браком.

Выводы. Таким образом, статистический метод обработки полученных результатов исследования позволил нам утверждать, что уровень удовлетворенности браком зависит от личностных характеристик супругов.

Литература:

1. Бурова С.Н. Социология брака и семьи: история, теоретические основы, персоналии / С.Н. Бурова; Белорусский государственный университет. – Минск: Право и экономика, 2010. – 444 с.

2. Егорова О.В Феномен удовлетворенности браком: основные направления исследованийhttp://www.ipras.ru/cntnt/rus/dop_dokume/mezhdunaro/nauchnye_m/razdel_3_a/egorova_ov.html

3. Обозов Н.Н. Как назвать наши отношения. - М., 1986.

4. Осипова Н. А. Семейная психология и семейная терапия. 2005. №3

5. Сысенко В.А. Супружеские конфликты. 2-изд., перераб. и дополненное. М. Мысль. 1989г. 174 с.

6. Харли У. Убийцы любви / Пер. с англ. — СПб.: МРО ХВЕ «Христианская Миссия», 2017. — 368 с.

Психология

УДК 159.9.072

кандидат психологических наук, доцент Петраш Марина Дмитриевна
Санкт-Петербургский государственный университет (г. Санкт-Петербург)

СООТНОШЕНИЕ ПОКАЗАТЕЛЕЙ СУБЪЕКТИВНЫХ СТРЕССОВЫХ ПЕРЕЖИВАНИЙ И ПСИХОФИЗИОЛОГИЧЕСКОГО ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ У ПРЕДСТАВИТЕЛЕЙ РАЗЛИЧНЫХ ПРОФЕССИЙ[11]

Аннотация. В статье рассматриваются особенности соотношения субъективных стрессовых переживаний и психофизиологического функционирования у представителей разных профессиональных сред. Раскрывается специфика взаимосвязей психофизиологических характеристик с субъективным переживанием повседневных стрессоров, различия в реагировании на повседневные стрессоры, особенности физиологического функционирования в профессиональных группах.

Ключевые слова: повседневные стрессоры, профессиональные группы, психологические особенности, физиологическое функционирование.

Annotation. The article discusses with the features of the ratio of subjective stress experiences and psychophysiological functioning in representatives of different professional environments. The specificity of the interconnections of psycho-physiological characteristics with the subjective experience of daily stressors, differences in reactions to daily stressors, and features of the physiological functioning in professional groups are revealed.

Keywords: daily stressors, professional groups, psychological features, psycho-physiological characteristics, physiological functioning.

[11] Статья подготовлена в рамках проекта РНФ 16-18-10088 «Комплексное изучение стрессоров повседневной жизни и ресурсы их преодоления в разные периоды взрослости»

Введение. В условиях современной действительности, профессионалы, занятые в различных сферах деятельности, оказываются погруженными в поток повседневных неприятностей (стрессоров), как со стороны профессиональной среды, так и со стороны различных областей жизненного пространства. При изучении стрессорных влияний, исследователи, занимающиеся проблемой психологии профессионального здоровья, сосредотачивают свое внимание на негативных последствиях факторов профессиональной среды, т.е. учитывают стрессоры, специфические для конкретной профессиональной области. За рамками исследований остаются стрессоры других сфер жизнедеятельности, изучение которых не менее важны для полного понимания проблемы. Именно комплексный подход к изучению повседневных стрессоров поможет оценить кумулятивный эффект стрессорных воздействий на личность профессионала, который негативно сказывается на здоровье человека [10, 15], а также выявить способы управления воспринимаемыми антецедентами (стрессорами). В психологической литературе существуют данные, свидетельствующие о влиянии личностных характеристик не только на то, как люди оценивают стрессорную ситуацию, но и о способах совладания с ней [14, 16]; о роли личностных особенностей в проявлении физиологической реакции на стрессовую ситуацию. Следует отметить наличие исследований, доказывающих роль повседневных стрессоров в нарушении соматического здоровья, в развитии заболеваний, в том числе сердечнососудистых [13, 17], их отрицательное действие на семейные взаимоотношения [12]. На фоне большого количества имеющихся данных в области изучения стресса у профессионалов, отмечается дефицит исследований, применяющих комплексный подход. В этой связи мы определили *цель* своей работы как изучение соотношения субъективных стрессовых переживаний, психологического и физиологического функционирования у представителей разных профессий. Мы предположили о существовании различий в частоте и интенсивности переживаний повседневных стрессоров, а также специфики их взаимосвязей с психофизиологическими характеристиками в зависимости от принадлежности к определенной профессиональной группе.

Изложение основного материала статьи. В исследовании приняли участие 383 человека, в том числе 127 мужчин и 256 женщин. Большая часть испытуемых имеют высшее образование, состоят в браке, имеют детей. Выделено шесть профессиональных групп (по сферам): «здравоохранение» (сотрудники скорой медицинской помощи); Министерства Чрезвычайных Ситуаций (спасатели «МЧС»); «бытовое обслуживание» (продавцы, менеджеры по продажам, парикмахеры и др.); «образование» (учителя средней школы); «наука и образование» (преподаватели высшей школы); представители, относящихся к типу профессий «человек-знаковая система» (инженеры-программисты / математики, экономисты и др.).

Для изучения интенсивности стрессовых переживаний мы использовали опросник повседневных стрессоров (далее ПС) [9], включающего 10 стресс-факторов; опросник «Шкала воспринимаемого стресса-10» (ШВС) [1]. Психологические характеристики исследовались с помощью следующих методик: шкалы 16-ти факторного опросника Р.Кеттела: C, O, Q3 и Q4 (форма C); копинг-тест Р.С. Лазаруса; опросник «Уровень субъективного контроля» (УСК) Дж.Роттера в адаптации Бажина Е.Ф., Голынкиной С.А., Эткинда А.М.; шкала психологического благополучия К.Рифф в адаптации Жуковской Л.В. и Трошихиной Е.Г. [4], сокращенный вариант; диагностика самоактуализации личности/САМОАЛ [3].

Физиологические характеристики. Особенности функционального состояния нервной изучали с помощью Экспресс-диагностики функционального состояния человека Мороз М.П. [7]. Прибор АнгиоСкан-01П [2,8] использовался для определения характеристик сердечнососудистой системы: «частота пульса» (далее ЧСС), «возраст сердечнососудистой системы», «жесткость сосудов», «индекс стресса». Показатели систолического и диастолического давления (далее САД и ДАД) использовались нами для оценки вегетативного индекса Кердо (ВИК) [6]. Выделяется 5 тонусов функционирования вегетативной нервной системы (ВНС): 1) выраженная парасимпатикотония; 2) парасимпатикотония; 3) нормотонус - уравновешенность симпатических и парасимпатических влияний; 4) симпатикотония; 5) выраженная симпатикотония.

В ходе изучения присутствия повседневных стрессоров в жизнедеятельности представителей разных профессиональных сред, выявлен достаточный уровень их выраженности во всех областях. Изучение наиболее часто встречающихся стрессоров (от 60% и выше), показало, что большая часть представителей сферы «здравоохранение» отмечают дефицит времени на отдых и дискомфорт, вызванный погодными условиями. Спасатели («МЧС»), помимо погодных условий, отмечают проблемы с транспортом («…попал в пробку на дорогах»). У работников сферы «бытовое обслуживание» чаще встречаются стрессоры, связанные с профессиональной деятельностью («…спешил, чтобы успеть выполнить задание к сроку»; «…количество необходимых дел превышало мои возможности»; «когда я работал, мне мешали, прерывали») и состоянием здоровья («Я чувствовал себя заболевшим, испытывал физический дискомфорт»). Выявленная тенденция характерна и для учителей («образование»), большинство из них отмечают физический дискомфорт, необходимость ускорения в выполнении задания к сроку, увеличение количества необходимых дел, а также беспокойство за других («я беспокоился за кого-то»). У преподавателей высшей школы («наука и образование») доминирует стрессор, связанный с временными рамками: «Я очень спешил, чтобы успеть выполнить задание к сроку». Негативная оценка событий, связанных с внешними помехами («когда я работал, мне мешали, прерывали»), является наиболее чувствительной для представителей группы «знаковая система». Ими были отмечены стрессоры, связанные с количеством дел и ускорением для их выполнения и беспокойством о будущем («Возникали ситуации, которые вызывали беспокойство, тревогу о будущем»).

В качестве отличительной особенности следует отметить наибольшую интенсивность переживания повседневных стрессоров в группе «образование» (учителей) и наименьшую в группе спасателей (в сравнении с другими группами). Выявленное отличие можно объяснить половыми особенностями, выявленными нами ранее [11].

Сравнение средних значений по параметрам ШВС выявил наименьшие показатели по параметрам «перенапряжение» и «шкала воспринимаемого стресса» у спасателей. Выявленные взаимосвязи повседневных стрессоров с параметрами ШВС ($0{,}001 \le p \le 0{,}01$), указывают на тот факт, что повседневная нагруженность ситуациями, вызывающими негативные переживания, отражается в перенапряжении и общей выраженности повседневного стресса.

Психологические особенности. Изучение совладающего поведения в профессиональных группах позволило выявить активное использование представителями всех профессиональных сфер копинг-стратегии «планирование решения проблемы», доминирующая позиция которой сохраняется во всех группах.

Обнаружено наиболее активное использование стратегий «конфронтация», «самоконтроль», «поиск социальной поддержки» и «планирование решения проблемы» в группе «наука и образование» (0,001≤p≤0,05). Учителя активнее других представителей профессиональных сообществ используют стратегию «дистанцирование» и «принятие ответственности». Выраженность стратегий свидетельствует о том, что, с одной стороны, в трудных ситуациях учителя стараются понизить субъективную значимость собственных переживаний; с другой – умеренное использование стратегии «принятие ответственности» способствует пониманию собственной роли в сложившейся ситуации. Умеренное использование копинга «положительная переоценка» представителями трех групп (учителя, преподаватели высшей школы и работники сферы «бытовое обслуживание») свидетельствует о стремлении использовать опыт, полученный при совладании с трудными ситуациями для личностного роста (0,01≤p≤0,05). Также следует отметить среднюю выраженность всех стратегий в группе спасателей.

Выявлены различия по факторам Кеттелла «О» (склонность к чувству вины) и «Q4» (фрустрированность, напряженность), наименьшая выраженность которых отмечается в группе спасателей (по сравнению со всеми группами: 0,001≤p≤0,05). Наибольшее значение по уровню субъективного контроля («Ио») показано в группе «наука и образование» (преподаватели).

По результатам множественного сравнительного анализа выявлены значимые различия по всем шкалам САМОАЛ, в сторону наименьшей их выраженности в группе медицинских работников (p=0,000), по сравнению со всеми группами.

Отсутствуют различия по общему показателю психологического благополучия, но показана неодинаковая выраженность параметров «автономность», «компетентность», «позитивные отношения» и «самопринятие», а также по общей удовлетворенности жизнью (p=0,000). Наибольшая выраженность шкал «автономность» и «компетентность» показана у спасателей; «позитивные отношения» и «самопринятие» - в группе учителей. Представители «МЧС» также в большей степени удовлетворены своей жизнью, в то время как наименьшая отмечена у медицинских работников.

Физиологические показатели. Оценку функционирования центральной нервной системы мы проводили по параметру устойчивость нервной реакции (УР), т.к. он является наиболее устойчивым показателем [5]. В нашем исследовании выделены 4 состояния: 1) «норма» - свидетельствует об уравновешенности нервных процессов в ЦНС; 2) «незначительно сниженная» - указывает на нижнюю границу нормы, обычно возникает на начальных стадиях утомления, астенизации организма; 3) «сниженная» - характеризуется преобладанием тормозных процессов; 4) «существенно сниженная» устойчивость нервной реакции, при котором появляется прогрессивное снижение выполнения легких и трудных элементов деятельности.

Нами было обнаружено, что состояние «норма» встречается одинаково редко во всех группах. У медицинских работников, представителей сфер «знаковая система» и «бытовое обслуживание» выражены состояния «сниженная» и «незначительно сниженная» устойчивость нервной реакции. В группах спасателей, учителей и преподавателей отмечается преобладание людей с незначительно сниженной УР.

Сердечнососудистая система. Сравнительный анализ по параметрам функционирования сердечнососудистой системы выявил различия по характеристикам САД и ДАД в сторону их большей выраженности у респондентов в группах «МЧС» и «знаковая система». Наименее благоприятные характеристики, отражающие состояние крупных артерий («жесткость сосудов»), отмечаются в группах медицинских работников, учителей и преподавателей.

Вегетативная регуляция. Результаты, полученные по вегетативному индексу, свидетельствуют о преобладании выраженной парасимпатикотонии у спасателей «МЧС» (p≤0.001). В группах «здравоохранение», «бытовое обслуживание», «образование», «наука и образование» и «знаковая система» большее количество респондентов с «нормотонусом», что свидетельствует об уравновешенности симпатических и парасимпатических влияний. Выявленная положительная взаимозависимость параметра «ВИК» с общим показателем количества ПС (p=0,037) и интенсивности стрессорного переживания (p=0,000) может указывать на активизацию симпатических влияний при кумулятивном эффекте ПС.

Анализ взаимосвязей факторов повседневных стрессоров с психофизиологическими характеристиками, выявил свои специфические особенности в профессиональных группах.

В группе «здравоохранение» умеренное использование стратегий «планирование решения проблемы», «принятие ответственности» и «поиск социальной поддержки» способствуют конструктивному решению возникающих трудностей. В случае обращения к стратегии «конфронтация», возникает риск усиления негативных переживаний повседневных стрессоров. Понижению уровня ПС способствует эмоциональная устойчивость личности («С»); со стороны физиологических характеристик – устойчивости нервной реакции (УР). Показано, что стрессорные воздействия, связанные с выполнением профессиональной деятельности, планированием, а также общим уровнем ПС способствуют повышению ЧСС (p=0,029) и вегетативного индекса (p≤0,05). Повышение ВИК свидетельствует о смещении в сторону симпатикотонии, что ведет к активизации энергетического потенциала (эрготропии). Преобладание у респондентов нормотонуса (ВИК), свидетельствует о благоприятной ситуации в отношении адаптации к стрессорным переживаниям.

Умеренное использование копинг-стратегий «самоконтроль», «планирование решения проблемы» и «положительная переоценка» в группе «МЧС» способствуют понижению общего уровня повседневных стрессоров. Снижению накопительного эффекта ПС способствуют высокий уровень субъективного контроля, позитивная «Я-концепция» («аутосимпатия») и психологическое благополучие. Обнаружено, что стрессорные ситуации, связанные с нарушением планов способствуют понижению ЧСС (p=0,021); необходимость конкурировать и проблемы в части взаимоотношений с окружающими опосредствуют снижение ДАД (p=0,033). Выявленные реакции со стороны физиологического функционирования можно объяснить активизацией парасимпатических отделов нервной системы, а также переутомлением, недосыпанием и т.д.

Попытки привлечения внешних ресурсов, для решения возникших трудностей («поиск социальной поддержки»), способствуют повышению уровня общего показателя переживания повседневных стрессоров у представителей сферы «бытовое обслуживание». Выраженность субъективных стрессовых переживаний увеличивается за счет повышения чувства вины и фрустрированности («О» и «Q4»), а понижение за счет эмоциональной устойчивости («С»), уровня субъективного контроля (Ио), самоактуализации и психологического благополучия. Обнаружено, что вынужденная конкуренция способствует повышению

ЧСС; семейные проблемы приводят к увеличению систолического артериального давления, а проблемы с окружающими способствуют повышению «возраста сосудов».

Усилению выраженности субъективных стрессовых переживаний в группе «образование» способствуют стратегии «самоконтроль», «поиск социальной поддержки», «бегство-избегание» и «планирование решения проблемы», а также склонность к чувству вины (ф-р «О»). Снижение кумулятивного эффекта ПС связано с характеристиками личности «аутосимпатия», «позитивные отношения» и «самопринятие». Проблемы, возникшие в сфере семейных взаимоотношений способствуют повышению ЧСС и жесткости сосудов ($p \leq 0,05$); переживание ситуаций «самочувствие-одиночество» ведет к повышению биологического возраста, а проблемы со здоровьем и вынужденная конкуренция вносят отрицательный вклад в ВИК, что приводит к эрготропии ($0,01 \leq p \leq 0,05$).

В группе «наука и образование» выраженность переживаний ПС взаимосвязана с обращением к копинг-стратегиям «принятие ответственности» и «бегство-избегание», а также личностными факторами «О» и «Q4» (чувство вины и фрустрированность). Эмоциональная устойчивость, субъективный уровень контроля, характеристики самореализации («ориентация во времени», «взгляд на природу человека», «самопонимание» и «аутосимпатия») и психологического благополучия («компетентность», «самопринятие», «общий показатель») способствуют понижению уровня повседневных стрессоров. Стрессоры, связанные с нарушением планов и плохим физическим самочувствием способствуют понижению значений САД и ДАД ($p=0,009$). Что является физиологической реакцией на переутомление или стресс.

Наибольшее количество связей выявлено в группе «знаковая система». Фактор «работа/дела» образует положительную связь с ЧСС. Выраженность стрессорных переживаний связана с использованием копинг-стратегий «поиск социальной поддержки», «принятие ответственности», «бегство-избегание» и «положительная переоценка»; личностными характеристики склонность к чувству вины («О») и фрустрированность («Q4»). Понижение происходит при участии эмоциональной устойчивости («С») и высокого самоконтроля поведения («Q3»), а также характеристик психологического благополучия «компетентность», «самопринятие» и «общий показатель». С одной стороны, повышение стрессорной выраженности сфер «работа/дела» «взаимоотношения с окружающими» «нарушение планов», «финансы», «планирование», «конкуренция» и общего показателя ПС сопровождается повышением ЧСС и увеличением значения ВИК, что свидетельствует о смещении в сторону симпатикотонии (эрготропии). С другой – выраженность переживаний ПС отрицательно коррелируют с параметрами САД и ДАД ($0,01 \leq p \leq 0,05$). Большое количество связей с физиологическими параметрами может быть проявлением реакции общего состояния организма на ситуацию, связанную с реорганизационными процессами.

Обнаружены различия в реагировании на повседневные стрессоры: в группах спасателей («МЧС»), учителей («образование») и «знаковая система» активное противодействие повседневным стрессорам способствует понижению общего уровня воспринимаемого стресса. В группах «здравоохранение», «бытовое обслуживание» и «наука и образование» усилия, направленные на преодоление повседневного стресса способствуют повышению перенапряжения и общего уровня воспринимаемого стресса.

Выводы. В результате проведенного исследования нами были получены данные, указывающие на специфику соотношения психологических и физиологических характеристик в субъективном переживании стрессорных событий представителями разных профессиональных групп. Анализ выраженности повседневных стрессоров выявил преобладание событий, связанных с выполнением профессиональной деятельности, семейными проблемами и общим самочувствием. Во всех профессиональных группах выявлены взаимосвязи показателей стрессорного напряжения с характеристиками устойчивости реагирования нервной системы, с показателями регуляции вегетативного тонуса, а также с ресурсами личности. В профессиональных группах выявлены психологические характеристики способствующие, как повышению субъективного переживания повседневных стрессоров, так и его понижению. Обнаружены взаимосвязи физиологических характеристик с субъективным переживанием повседневных стрессоров.

Литература:

1. Абабков В.А., Барышникова К., Воронцова-Венгер И.А., Горбунов И.А., Капранова С.В., Пологаева Е.А., Стуклов К.А. Валидизация русскоязычной версии опросника «Шкала воспринимаемого стресса-10»/Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия 16,№1, 2016. С. 6-15
2. АнгиоСкан. Новая технология контроля за здоровьем и долголетием. Электронный ресурс. https://angioscan.ru/ru/start
3. Диагностика самоактуализации личности (А.В.Лазукин в адаптации Н.Ф.Калина) / Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. – М., 2002. С. 426-433.
4. Жуковская Л.В., Трошихина Е.Г. Шкала психологического благополучия К. Рифф. Психологический журнал, Т. 32, №2, 2011, с. 82-93
5. Зимкина А.М. Нейрофизиологические исследования в экспертизе трудоспособности. – М.: Медицина, 1978. – С. 27-51.
6. Мельникова С.В. Вегетативный индекс Кердо: Индекс для оценки вегетативного тонуса, вычисляемый из данных кровообращения. "Спортивна медицина (Украина)" 2009, №1-2, с. 33-44.
7. Мороз М.П. Экспресс-диагностика работоспособности и функционального состояния человека. Рекомендации по допуску к работе: методическое руководство / М.М.П.Мороз. 2-е изд., испр. и доп. – СПб.: ИМАТОН, 2009. – 48 с.
8. Парфенов А.С. Экспресс-диагностика сердечно-сосудистых заболеваний. Мир измерений. 2008, №7, с. 4-11.
9. Петраш М.Д., Стрижицкая О.Ю., Головей Л.А., Савенышева С.С. Опросник повседневных стрессоров // Психологические исследования, 2018, 11(57). [Электронный ресурс] – М.: Психологические исследования, 2018. – Режим доступа: http://psystudy.ru/index.php/num/2018v11n57/1522-petrash57.html, свободный. – Загл. с экрана. — Яз. рус., англ.
10. Стресс, выгорание, совладание в современном контексте / Под ред. А.Л. Журавлева, Е.А. Сергиенко. М.: «Институт психологии РАН», 2011.
11. Стрижицкая О.Ю., Головей Л.А. Дифференциально-психологические аспекты восприятия повседневных стрессоров. Психологический журнал. 2017, Т.38, № 1. С. 16-30.

12. Харламенкова Н.Е. Эмоциональное оскорбление и пренебрежение и его психологические последствия для личности в разные периоды взрослости // Психология повседневного и травматического стресса: угрозы, последствия, совладание / Отв.ред. А.Л.Журавлев, Е.А.Сергиенко, Н.В.Тарабрина, Н.Е.Харламенкова. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2016, С. 193-215.
13. Daniel C. Ganster and Christopher C. Rosen (2013) Work Stress and Employee Health: A Multidisciplinary Review Journal of Management Vol 39, Issue 5, pp. 1085 – 1122.
14. Ferguson, E. Personality is of central concern to understand health: Towards a theoretical model for health psychology. Health Psychology Review, 2013. 7(Suppl. 1), S32-S70. http://doi.org/10.1080/174 37199.2010.547985
15. Lazarus, R. S., & Folkman, S. Stress, appraisal and coping. New York, NY: Springer. 1984.
16. O'Connor, D. B., Conner, M., Jones, F., McMillan, B., & Ferguson, E. Exploring the benefits of conscientiousness: An investigation of daily stressors and health behaviors. Annals of Behavioral Medicine, 2009. V. 37, P. 184-196. http://doi.org/10.1007/sl2160-009-9087-6
17. Sapolsky R. M. (2002). Endocrinology of the stress-response. In J. B. Becker, S. M. Breedlove, D. Crews, & M. M. McCarthy (Eds.), Behavioral endocrinology (pp. 409-450).

Психология

УДК 159.9.07

кандидат педагогических наук, доцент Петрова Нина Васильевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Адыгейский государственный университет» (г. Майкоп);
кандидат педагогических наук, доцент Бгуашева Зара Каплановна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Адыгейский государственный университет» (г. Майкоп);
доцент Шхахутова Зарема Зориевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Адыгейский государственный университет» (г. Майкоп)

ИССЛЕДОВАНИЕ ВЗАИМОСВЯЗИ МЕЖДУ САМООЦЕНКОЙ И СТАТУСНЫМ ПОЛОЖЕНИЕМ ЛИЧНОСТИ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ

Аннотация. В статье анонсирован теоретический анализ феноменов «Самооценка» и «Социальный статус». Приведены результаты корреляционного анализа эмпирических данных, подтверждающие наличие положительной зависимости между самооценкой и статусным положением личности в подростковом возрасте.

Ключевые слова: самооценка, статусное положение, факторы развития самооценки, оптимизация самооценки подростков.

Annotation. The article announced a theoretical analysis of the phenomena "Self-esteem" and "Social Status". The results of the correlation analysis of empirical data confirming the presence of a positive relationship between self-esteem and the status position of the individual in adolescence are presented.

Keywords: self-esteem, status, factors of self-esteem development, optimization of adolescent self-esteem.

Введение. Тенденция влечения подростков к неформальным группировкам актуализирует необходимость рассмотрения взаимосвязи самооценки подростка с его социальным статусом. Особую актуальность данной проблемы мы видим в необходимости изучения системы личностных отношений подростков в группе, в повышении заниженной самооценки и уровня притязаний у категории «непопулярных» детей.

Актуальность проблемы определила основной вектор целеполагания нашего исследования: теоретически обосновать и эмпирически проверить механизмы взаимосвязи между самооценкой и статусным положением личности в подростковой группе. Предметом исследования выступила зависимость уровня самооценки подростка от его статусного положения в группе сверстников.

Изложение основного материала статьи. Априори, если заявленная самооценка подростка не находит поддержки в социуме и потребность в статусном признании остается неудовлетворенной, то у него начинает развиваться ощущение психологического дискомфорта. Как следствие, одним из часто встречаемых способов решения данной проблемы выступает переход подростка в референтную группу, где он будет принят окружающими и в которой он сможет занять адекватный своей самооценке социальный статус. Таким образом, имеющая место тенденция подростков к неформальным группировкам актуализирует необходимость рассмотрения взаимосвязи самооценки подростка с его социальным статусом.

Выполняя теоретическую часть исследования, мы ориентировались на теоретические положения Б.Г. Ананьева, Л.И. Божович, И.С. Кона относительно роли самооценки в целостной структуре личности; на исследования Л.Н. Корнеевой и Я.Л. Коломинского, которые позволили определить основное направление проектирования изменений социального статуса подростков в процессе социализации.

Несмотря на довольно высокую активность ученых в области изучения различных аспектов самооценки, мало исследуемой остается проблема взаимосвязи самооценки личности и её социального статуса. К данной области научных изысканий мы можем отнести ряд диссертационных исследований, выполненных в последние годы: «Антропологические особенности и динамика самооценки детей и подростков на примере учащихся гимназий г. Москвы», (К.С. Ступина, 2011г.); «Динамика самооценки личности в подростковом возрасте» (Л.В. Макеева, 2012г.), «Динамика взаимосвязи самооценки и социально-психологических качеств личности студентов педагогического вуза» (И.В. Егоров, 2013г). Не ставя цель предоставить полный перечень диссертационных исследований по проблеме развития самооценки, отметим, что мы не обнаружили работы, в которых бы изучалась взаимосвязь между самооценкой и статусным положением в подростковой группе.

Анализ научных исследований по проблеме взаимосвязи между самооценкой и статусным положением личности в подростковой группе позволил выделить основные положения, составившие теоретический базис нашей работы:

- сущность самооценки заключается в особой форме отражения личностью самой себя как особого субъекта познания, репрезентирующей принятые ею личностные смыслы и ценности, а также меру своей ориентации на социальные требования к поведению и деятельности [4];

- самооценка, как целостная система, является, в свою очередь, подсистемой других психологических явлений, взаимодействие с которыми характеризуется диалектичностью. Будучи ими обусловленной, самооценка в то же время сама выступает важнейшей детерминантой их дальнейшего развития [3];

- самооценка формируется в процессе социализации личности подростка в зависимости от идеалов, эталонов и ценностей референтной группы [2];

- в структурном отношении самооценка содержит два основных компонента, функционирующих в неразрывном единстве: когнитивный (отражает знания субъекта о себе) и эмоциональный (отражает отношение к себе) [4];

- наиболее важными социально-психологическими факторами развития самооценки выступают: а) общением с окружающими; б) собственная деятельность субъекта. Каждый из факторов значим в её формировании и, соответственно, определяет форму проявления самооценки (адекватность или неадекватность) [3];

- самооценка, выступая в роли важнейшего компонента целостного самосознания личности подростка, является необходимым условием его гармоничных отношений с самим собой и с другими людьми, с которыми он вступает во взаимодействие. Таким образом, мы можем утверждать, что самооценка является важным регулятором формирования социального статусного положения подростка;

- под социальным статусом мы рассматриваем положение подростка в системе межличностных взаимодействий и меру его психологического воздействия на членов группы [1];

- из множества социальных статусов подросток имеет возможность отдать предпочтение тому, который позволяет ему оптимально реализовать свои жизненные планы, с наиболее высокой отдачей применять свои способности [1].

В литературных источниках мы находим прямое подтверждение о взаимосвязи самооценки и статусного положения подростков. В ходе нашего исследования эту взаимосвязь мы подтвердили экспериментальным путем. В качестве методического инструментария использовались следующие методики: «Социометрия» с целью диагностики межличностных и межгрупповых отношений (автор Морено) и методика изучения самооценки (автор Дембо-Рубинштейн).

Первый этап был посвящен исследованию межличностных взаимоотношений и установлению социального статуса каждого подростка в малой социальной группе. Социометрический эксперимент осуществлялся в групповой форме. Социограмма наглядно проиллюстрировала картину эмоциональных предпочтений подростков внутри группы. Было выявлено преобладание подростков с неблагоприятным статусом (52 %), что свидетельствует о наличии неблагополучия в системе межличностных взаимоотношений, их неудовлетворенности в коммуникативных отношениях, в признании сверстниками. Индекс изолированности в группе составил 20%.

Сопоставление эмпирических данных статусного положения каждого подростка группы и уровня его самооценки позволило получить следующие результаты: из общего количества подростков первого статуса, относящегося к категории «лидеры», около 80 % респондентов имели высокий уровень самооценки и около 20% - средний уровень самооценки. В статусе предпочитаемых все подростки имели средний уровень самооценки. Подростки, принадлежавшие к третьей статусной категории «пренебрегаемых», так же имели средний уровень самооценки. Из общего числа подростков, отнесенных к четвертой статусной категории «отверженных», 80% имели низкий уровень и 20% средний уровень самооценки.

Результаты проведенного социометрического исследования позволили констатировать: в основе мотива выбора взаимодействия чаще всего находятся дружеские отношения между подростками, а также проявление интереса к совместной деятельности.

С целью выявления связи самооценки подростка с его статусным положением в системе межличностных отношений мы выдвинули гипотетическое предположение: самооценка подростка тем ниже, чем ниже его статусное положение в группе. Для подтверждения данной гипотезы нами был использован метод расчета коэффициента корреляции по Пирсону. Абсолютная величина коэффициента корреляции в контрольной группе (rxy) составила 0,92 единицы. Сравнение средних показателей величины статусного положения респондентов с их уровнем самооценки позволило нам утверждать следующее: у подростков, имеющих первую и вторую статусные категории, величина коэффициента корреляции rxy = 0,54, а у подростков, имеющих третью и четвертую статусные категории rxy = 0,92. Следовательно, наша гипотеза подтверждается: подростки с низким статусным положением имеют более низкую самооценку, чем подростки, имеющие высокий статус.

В контексте нашего исследования мы решали проблему оптимизации самооценки подростков. С этой целью была реализована программа, участниками которой являлись подростки и их родители. Программа рассчитана на десять занятий: пять занятий с подростками и пять занятий с родителями. Формами реализации программы выступили лекции, беседы, дискуссии, психотехнические игры. Формами промежуточного и итогового контроля являлись устные отчеты участников в конце занятия и групповые дискуссии, во время которых участники группы имели возможность высказывать свое мнение по обсуждаемой проблеме. Здесь они овладевали навыками рефлексии. Участники делились впечатлениями о том, как они чувствовали себя в той или иной ситуации, как мотивировали свои поступки.

Содержание программы определялось следующей тематикой занятий.

№ п/п	Тематика занятий	
	Занятия с подростками	*Занятия с родителями*
1	1. Лекция «Самосознание личности». 2. Игра «Кто Я». 4. Диагностика самооценки (методика Дембо-Рубинштейна).	1. Родительское собрание «Наши дети». 2. Обсуждение проблемы воспитания детей и общения с ними.
2	1. Упражнение «Настроение» (взято из системы Н. Роджерса «Как снять осадок после неприятного разговора»). 2. Упражнение «Расслабление» 3. Упражнение «Ситуация».	1. Обсуждение проблемы воспитания детей и общения с детьми. 2. Ознакомление родителей с результатами диагностики подростков по самооценке.
3	1. Упражнение «Поставь себя на место другого». 2. Упражнение на доверие «Слепой и поводырь».	1. «Контакт глаз». 2. Беседа «Поставь себя на место другого». 3. Упражнение «Модальность».
4	1. Упражнение «Давление». 2. Изобразительная игра «Эмоциональное состояние». 3. Повторная диагностика по методике Дембо-Рубинштейна «Самооценка» 3. Домашнее задание: «Анонимный список претензий» (выполняют и родители, и подростки).	1. Игра «Воспоминание». 2. Упражнение «Две минуты отдыха» (на быстрый отдых и расслабление). **3. Упражнение «Ритм».** 4. Домашнее задание: игра «Анонимный список претензий».
5	1. Совместное осуждение домашнего задания «Анонимный список претензий». **2. Упражнение «Давление» (совместное обсуждение).** **3. Чаепитие. Цель: сплочение группы. Высказывание в свободной форме своего отношения к предыдущим событиям.**	

Выводы. Проведенное исследование связи самооценки подростка с его статусным положением в системе межличностных отношений позволило сделать следующие выводы:

1. Существует положительная зависимость между социальным статусом и уровнем самооценки. По результатам корреляционного анализа данное утверждение имеет статистическое подтверждение. Чем критичнее к себе подросток, тем выше его положительный социометрический статус. Чем выше самооценка и чем выше уровень притязаний, тем ниже положительный социометрический статус. Причину подобной зависимости мы видим в росте критичности подростка к себе. Неадекватное осознание подростком своего положения в группе нередко является одной из главных причин конфликтных ситуаций.

2. К активной ориентации на лидерство в большей степени предрасположены подростки с завышенной и адекватной самооценкой. На позицию исполнителя, «ведомого» в отношениях со сверстниками в большей мере ориентированы подростки с заниженной самооценкой. На конструктивное, гибкое взаимодействие с группой сверстников ориентирована группа подростков с адекватной самооценкой.

3. Отклонения в адекватности осознания подростком своего статусного положения как в сторону переоценки, так и в сторону недооценки могут привести к нежелательным результатам: переоценка детерминирует отрицательное отношение к сверстникам, а недооценка приводит к возникновению у подростков неудовлетворенности и отчужденности.

Литература:

1. Антонова И.Г., Зверева С.В. Социометрический статус подростков в коллективе сверстников в связи с индивидуальными и социально-психологическими свойствами и качествами / И.Г. Антонова, С.В. Зверева // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии: сб. ст. по матер. XXXVIII междунар. науч.-практ. конф. № 3(38). – Новосибирск: СибАК, 2014. С. 202-211.

2. Агафонов, А.Ю. Исследование Я-концепции учащихся подросткового возраста, как средства качественной оценки образовательных систем / А.Ю. Агафонов. - Автореф. дисс. канд. психол. наук. Казань: КГТУ им. А.Н. Туполева, 2013. – 18 с.

3. Аллахвердян, С.Р. Референтное общение как фактор развития адекватной самооценки личности (на материале подросткового возраста) / С.Р.Аллахвердян. - Автореф.дисс. канд. психол. наук. Новосибирск: НГПУ, 2011. – 24 с.

4. Корнеева, Л.Н. Самооценка как фактор саморегуляции / Л.Н. Корнеева - П.: 2010. - 96 с.

УДК 159.9

кандидат психологических наук, доцент, кафедры психологического сопровождения и клинической психологии Политика Оксана Ивановна
ФГБОУ ВО «Башкирский государственный университет» (г. Уфа);
кандидат психологических наук, доцент, кафедры психологического сопровождения и клинической психологии Нагуманова Эльвира Рауфатовна
ФГБОУ ВО «Башкирский государственный университет» (г. Уфа);
кандидат психологических наук, доцент,
заведующая кафедрой Общей и социальной психологии Валитова Алия Исхаковна
ФГБОУ ВО «Башкирский государственный педагогический университет имени М. Акмуллы» (г. Уфа)

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПСИХОКОРРЕКЦИИ ЛИЦ ПОЖИЛОГО ВОЗРАСТА

Аннотация. В статье представлены психологические особенности психотерапевтической работы с лицами пожилого возраста и наиболее эффективные методы психокоррекции. Например, такой метод как – биографический метод. При проведении психокоррекции с лицами пожилого возраста необходимо учитывать, что в структуре потребностей последних большое значение получают потребность в независимости и потребность в проецировании на других своих психических проявлений. Психологические особенности пожилых людей: крайне негативное отношение к попытке руководить ими, давать им советы, к попытке конструировать их жизнь. Они часто бывают амбициозны, обидчивы, поэтому императивный тон общения с ними неприемлем. Все это необходимо учитывать при психотерапевтической работе с лицами пожилого возраста.

Ключевые слова: пожилые люди, психотерапия, биографический метод.

Annotation. The article presents the psychological features of psychotherapeutic work with the elderly and the most effective methods of psychocorrection. For example, such a method as – biographical method. When carrying out psychocorrection with the elderly, it is necessary to take into account that in the structure of the needs of the latter, the need for independence and the need to project on their other mental manifestations are of great importance. Psychological features of older people: extremely negative attitude to the attempt to lead them, to give them advice, to the attempt to design their lives. They are often ambitious, touchy, so the imperative tone of communication with them is unacceptable. All this should be taken into account when psychotherapeutic work with the elderly.

Keywords: elderly people, psychotherapy, biographical method.

Введение. С каждым годом возрастает число пожилых людей, обращающихся за психотерапевтической помощью, даже несмотря на то, что это дело все-таки требует определенных материальных затрат.

В первую очередь это связано с тем, что психотерапия понемногу входит в нашу российскую действительность, становится все более заметной социальной практикой. Также обычная клинико-психиатрическая модель лечения эмоционально-аффективных расстройств устраивает уже не всех пациентов, в том числе и людей старших возрастных групп.

Порой инициаторами обращения пожилых людей к психотерапевту, зачастую, являются их дети, уже имеющие опыт работы с психотерапевтом вообще, или же с этим конкретным психотерапевтом в частности.

В какой-то степени беседы с психотерапевтом могут быть своеобразной формой преодоления экзистенциальной пустоты и одиночества. И множество других частных причин, побуждающих лиц пожилого возраста обратиться за психотерапевтической помощью.

Цель стати - раскрыть психологические особенности оказания психотерапевтичепской помощи лицам пожилого возраста.

Изложение основного материала статьи. В начале психотерапевтической работы с лицами пожилого возраста необходимо проводить детальную и скрупулезную психопатологическую диагностику. Это связано с тем, что психотерапевту нужно обязательно учитывать возможность органических изменений, связанных, прежде всего, с атеросклерозом сосудов головного мозга и приводящих к развитию когнитивных и поведенческих расстройств, а, также, к изменению характера пожилого человека. Вязкость, обидчивость, чрезмерное поучательство — это, к сожалению, почти непременные признаки старения человека.

Помимо этого, у многих пожилых людей есть хронические болезни, а хроническая болезнь всегда сопровождается «невротическим шлейфом».

Наиболее частовстречаеме запросы от лиц пожилого возраста - классические панические атаки, невротическое удушье, навязчивые страхи не удержать физиологические отправления в публичных местах, хроническое болевое расстройство, ситуационный тремор.

Необходимо учитывать, что пожилой человек живет в прошлом и перестает развиваться как личность. В работе с подобными проблемами рекомендуют использовать следующие способы консультирования: сценарий на будущее, усиление ресурсов, позитивное использование ситуации.

В немногочисленной литературе, посвященной психотерапевтическим методам в консультировании пожилых, отмечается, что речь идет главным образом о подходах, разработанных и успешно применяемых в зарубежной практике. Для отечественной геронтопсихологии характерны их заимствование и, по возможности, адаптация к российским условиям. Естественно, что конкретные примеры применения тех или иных методов единичны, и для массовой практики на сегодняшний день не характерны. Ниже представлены некоторые апробированные методы мотивирования жизненной активности пожилых, более подробно описанные в отечественной литературе:

- биографический метод и мемуаротерапию;
- арт-терапию;
- кинотерапию;
- музыкальную психотерапию [8].

Мы хотели бы более подробно остановиться на биографическом методе. На сегодняшний день биографический метод - это один из наиболее эффективных методов индивидуального мотивирования жизненной активности людей, вступивших в период поздней взрослости. Он имеет несомненную

коммуникативную, диагностическую и коррекционную ценность и направлен на то, чтобы дать человеку возможность осознать, как его прошлое определило его настоящее и продолжает влиять на него.

Наиболее перспективный в нашей стране биографический метод, основанный на том, что прикосновение человека к своему прошлому само по себе, даже без его глубинного психологического анализа, без глубинного исследования внутренней жизни, может дать весьма сильный психотерапевтический эффект и способствовать возникновению стойкого позитивного мироощущения.

В реализации биографический метод начинается с разговора с человеком о его детстве, о его родителях и родственниках. Большинство пожилых людей вспоминают свое детство с готовностью и охотой. Возвращаясь в него в своих воспоминаниях, они вновь начинают ощущать свое Я, еще не отягощенное жизненными трудностями, и в них оживает способность чувственного и образного видения мира. Для усиления этой способности человеку стоит предложить создать свой «музей детства» из уцелевших предметов, напоминающих о детстве вещей, детских фотографий. Раскладывая их в хронологическом порядке и помещая в альбомы, человек как бы вновь проживает свою жизнь. Психолог помогает ему в этом, задавая вопросы о людях, изображенных на фотографиях, о сопутствующих событиях, об участии в них его самого. Полезно иллюстрировать все это не только фотографиями, но и открытками, вырезками из журналов и газет, снабжать фотографии и иллюстрации подписями и комментариями. Занимаясь подобной работой, человек вспомнит, как любили его родители, как дружили с ним соученики, как уважали его коллеги по работе, что полезного он создал в результате своего многолетнего труда. Постепенно в его представлении выстроится цепочка ощущений, каждое из которых в той или иной форме есть ощущение собственной нужности кому-либо, необходимости и полезности [8].

Работу с фотографиями, иллюстрациями из журналов, сопровождение их подписями и комментариями можно развивать дальше в двух направлениях: в направлении изучения человеком своей генеалогии и в направлении изучения исторического контекста, в котором протекала его жизнь, жизнь его родных и предков. Пожилой человек начинает чувствовать себя «принадлежащим к роду». Это усиливает ощущение своей нужности, придает дополнительный смысл жизни, мотивирует составление записок о своих родителях и более далеких предках, сбережение услышанного, запомнившегося, стремление передать семейный жизненный опыт своим детям.

В одной терапевтической сессии можно объединить два метода: биографический метод и мемуаротерапию.

Мемуаротерапия – это написание мемуаров, которое может являться мощным психотерапевтическим средством, способным излечить человека от депрессии, побудить его к активной деятельности по подбору и чтению литературы, работе в архивах, к встречам с людьми. Занятие подобного рода включает человека в общественную жизнь и позволяет ему отвлечься от мыслей о болезнях и прошедшей молодости. Это настолько сильное средство, что его правомерно рассматривать как особое ответвление биографического метода и назвать мемуаротерапией.

Практически возможны следующие подходы к реализации мемуаротерапии:

- описание последовательно каждого года своей жизни;
- описание событий, которые особо привлекли внимание автора мемуаров;
- описание только позитивных для автора событий. Мемуаротерапия допускает любые подходы. Главное – писать о своей жизни так, чтобы автор чувствовал, что он делает важное и нужное дело.

Мемуаротерапия может эксплицироваться в следующих формах:

- написание дневников «для внутреннего пользования», служащих своего рода «полуфабрикатом», из которого в дальнейшем выкристаллизовываются настоящие мемуары;
- написание статей, ориентированных на публикацию в местных газетах. Это более эффективная форма, поскольку связь между авторами мемуаров и их читателями реализуется уже на внешнем уровне;
- создание книги воспоминаний. Такие книги могут храниться в семье или публиковаться, если это позволяют их литературные достоинства;
- участие в работе литературной студии.

Выводы. Консультанту, работающему с пожилыми людьми, важно помнить, что в структуре потребностей последних большое значение получают потребность в независимости и потребность в проецировании на других своих психических проявлений. Пожилые люди крайне негативно относятся к попытке руководить ими, давать им советы, к попытке конструировать их жизнь. Они часто бывают амбициозны, обидчивы, поэтому императивный тон общения с ними неприемлем. В связи с этим консультант при работе с пожилыми людьми должен:

- демонстрировать безусловное уважение к пожилым клиентам;
- апеллировать к их жизненному опыту;
- следить за созданием и поддержанием необходимого психологического климата, способствующего обоюдному доверию и обсуждению значимых проблем;
- подчеркивать искренний интерес к пожилым людям и подлинное желание помочь им;
- предоставлять максимальную возможность высказаться;
- говорить просто и понятно, в частности не увлекаться психологической терминологией;
- ограничивать контакт 25-30 минутами, так как пожилому человеку трудно выдержать 50-минутную беседу;
- использовать в процессе работы приемы одобрения и успокаивания, отражения содержания, поскольку пожилой человек часто говорит длинно и запутанно, перескакивает с одной темы на другую.

И, наконец, самое главное в консультировании пожилого - создание корпоративной формы психологической работы, отведение пожилому клиенту равноценной роли в консультативном процессе наряду с консультантом, подчеркивание веры в богатый жизненный опыт, мудрость и внутреннюю способность самому определять свой жизненный путь и нести ответственность за принятые решения.

Литература:

1. Анцыферова Л.И. Поздний период жизни человека: типы старения и возможности поступательного развития личности / Л.И. Анцыферова // Психологический журнал. – 1996. – Т. 6. – № 17. – С. 17-22.

2. Благодарова Д.В., Абдрахманова З.Р. Проблемы профессионального старения и выхода на пенсию / Россия в пространстве глобальных трансформаций: в фокусе наук о человеке, обществе, природе и технике: материалы международной междисциплинарной научной конференции. Составитель, ответственный

и научный редактор сборника - В.П. Шалаев. - 2016. - С. 40
3. Ихисонова В.В. Пожилые люди как особая социально-демографическая группа населения / Формы и методы социальной работы в различных сферах жизнедеятельности: Материалы II Международной научно-практической конференции. - 2013. - С. 171-173.
4. Карвасарский Б. Д. Психотерапия. - М., 1985.
5. Козырьков В.П. Пожилой человек как социокультурный тип / В.П. Козырьков / Психология старости и старения: хрестоматия / Сост. О.В. Краснова А.Г. Лидерс. – М.: Академия, 2003. – С. 73-76.
6. Краснова О.В., Марцинковская Т.Д. Особенности социально- психологической адаптации в позднем возрасте / О.В. Краснова, Т.Д. Марцинковская // Психология зрелости и старения. – 1998. – № 3. – С. 34-59.
7. Либерман Я. Л., Либерман М. Я. Прогрессивные методы мотивирования жизненной активности в период поздней взрослости. Екатеринбург, 2001. – 102 с.
8. Логинова Н. А. Биографический метод в свете идей Б. Г. Ананьева // Вопр. психологии. № 5(1986). С. 104-113
9. Скорик Т.В. Социальная адаптация людей пожилого возраста после выхода на пенсию /Молодой ученый. - 2014. - № 11 (14). - С. 235-238
10. Халфина Р.Р. Выход на пенсию как психологическая проблема // В сборнике: Человек в условиях социальных изменений Сборник научных статей очной Международной научно-практической конференции, Уфа. - 2018. - С. 133-136.
11. Халфина Р.Р., Данилов Е.В. Психологические особенности личности человека в период выхода на пенсию // Проблемы современного педагогического образования. - 2017. - № 57-3. - С. 249-255.
12. Чернякова С.С. Отечественный и зарубежный опыт социально- психологической поддержки людей старшей возрастной группы / С.С. Чернякова / Актуальные проблемы современной психологии: учебные записки. СПб.: ЛГОУ им. А.С. Пушкина, 2003. – Т. 8. – Вып. 1. – С. 152-154.
13. Шахматов Н.Ф. Старение – время личного познания вечных вопросов и истинных ценностей / Н.Ф. Шахматов / Психология старости и старения: хрестоматия / Сост. О.В. Краснова, А.Г. Лидерс. – М.: Академия, 2003. – С. 67-72.

Психология

УДК: 159.92

кандидат психологических наук, доцент Савенкова Ирина Анатольевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Орловский государственный университет имени И. С. Тургенева» (г. Орел);
магистрант Беликов Вениамин Игоревич
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Орловский государственный университет имени И. С. Тургенева» (г. Орел)

ИССЛЕДОВАНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ПРОБЛЕМ СТУДЕНТОВ И ИХ ПОТРЕБНОСТИ В ПОМОЩИ ПСИХОЛОГА

Аннотация. Статья посвящена изучению психологических проблем и потребности в помощи психолога студентов вуза. Выявлены наиболее значимые проблемы студентов первого и четвертого курсов; приводятся данные о готовности обучающихся обратиться за помощью к психологу при наличии психологических проблем; рассмотрены причины, которые мешают студентам получить психологическую помощь.
Ключевые слова: психологические проблемы, студенты, психологическая служба вуза, психологическая помощь.
Annotation. The article is devoted to the study of psychological problems and the need for help of a psychologist of university students. The most significant problems of first and fourth year students are revealed; provides data on the readiness of students to seek help from a psychologist in the presence of psychological problems; the reasons that prevent students from getting psychological help are considered.
Keywords: psychological problems, students, University psychological service, psychological help.

Введение. Психологическая служба вуза, на сегодняшний день, является относительно новым видом психологической службы образования. Изучением проблем психологической службы в вузе занимаются такие исследователи, как Чиркова Т.И., Копосов Е., Набатникова Л.П., Олифирович Н.И., Рубцов В.В. и др. В результате разработаны разные модели психологической службы, каждая из которых по-своему определяет цели, задачи и содержание профессиональной деятельности психолога. Большинство исследователей сходятся во мнении, что среди различных видов психологической помощи в системе психологической службы образования, ведущее место занимает психологическое консультирование. В теоретическом плане содержание психологических проблем обучающихся описано на основе возрастных задач развития в юношеском возрасте или на основе обобщения различных случаев консультативной практики. Однако исследований, направленных на изучение реальных потребностей студентов в профессиональной помощи психолога, крайне мало. В этой связи является актуальным изучение содержания и выраженности психологических проблем современных студентов, обучающихся в вузе.

Изложение основного материала статьи. Служба психологической помощи в вузах развивалась в контексте становления психологической службы образования Российской федерации. Впервые психологическая служба в вузе появилась в конце 70-х годов XX века. Теоретические основания для создания психологической службы представил Н.М. Пейсахов [4]. Одной из главных задач стало снижение высокого уровня тревожности студентов перед сессией. В начале 90-х годов в университетах возникает практика индивидуального психологического консультирования [3]. Л.П. Набатникова [3] отмечает, что психологическое консультирование позволяет раскрыть индивидуальные возможности личности, обеспечивающие творческую адаптацию посредством нахождения и использования эффективного способа разрешения трудных жизненных ситуаций. Предметом психологического консультирования являются актуальные и потенциальные свойства психической реальности студента, способствующие нахождению новых возможностей решения возникших проблем.

Мы поставили цель изучить психологические проблемы студентов, обучающихся на первом и четвертом курсах вуза, а также выявить их потребность в профессиональной психологической помощи.

Исследование проводилось на базе института педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева». В исследовании участвовали студенты первого (n=60) и четвертого курсов (n=60) института педагогики и психологии, а также физико-математического факультета.

Основной методикой исследования стал опросник для старшеклассников Савиной Е.А. [6], который был модифицирован для студенческого возраста. Опросник содержит 10 утверждений (шкал) о возможных трудностях или проблемах обучающихся: 1) проблемы в отношениях с родителями (конфликты, непонимание); 2) проблемы с однокурсниками (конфликты, непонимание, нет друзей); трудности в учёбе (плохое понимание учебного материала, плохое запоминание, проблемы с вниманием); 4) сильное волнение перед сессией, экзаменами; 5) плохое настроение; 6) суицидальные мысли; 7) проблемы во взаимоотношениях с преподавателями (несправедливо ставят оценки, не понимают, не уважают мнение студента); 8) проблемы с выбором профессии (сомнения в правильности выбора профессии, разочарование); 9) проблемы во взаимоотношениях с противоположным полом (нет парня, девушки; не знает, как познакомиться и т.п.); 10) тревога перед будущим (нет плана на будущее, нет целей, не знает к чему стремиться). Частота возникновения указанных проблем определялась по 5-ти бальной шкале. Также студенты отмечали по каждой шкале, обратятся они или нет за помощью к психологу при наличии или возникновении данных проблем.

Кроме того студентов, получивших раннее психологическую помощь, просили оценить удовлетворенность оказанной им помощью по 10-балльной шкале. В завершении, испытуемым предлагалось отметить причины, которые могли бы им помешать обратиться за помощью к психологу. Был представлен перечень из следующих утверждений:

1) опасения по поводу конфиденциальности;
2) опасения, что другие будет думать обо мне, если я обращусь к психологу;
3) психолог будет рассматривать меня как психически больного;
4) я не знаю, где найти психолога;
5) я сам(сама) могу справиться с проблемами;
6) я скорее посоветуюсь с друзьями, нежели с психологом;
7) я скорее посоветуюсь с родителями, нежели с психологом.

Студенты были опрошены в групповой форме.

В таблице 1 отражены психологические проблемы и их выраженность у студентов первого и четвертого курсов.

Таблица 1

Средние значения по психологическим проблемам, отмеченным студентами (5-ти балльная шкала оценки)

Психологические проблемы	1 курс	4 курс
Сильные волнения перед сессией, экзаменами	2,5	3,1
Плохое настроение	2,5	2
Трудности в учебе	1,7	1,8
Тревога перед будущим	1,3	2,4
Неуверенность в выборе профессии	1,3	2
Проблемы во взаимоотношениях с противоположным полом	1,2	1,2
Проблемы во взаимоотношениях с родителями	1	1,5
Проблемы во взаимоотношениях с однокурсниками	0,7	0,9
Посещение мыслей о смерти	0,5	0,9
Проблемы во взаимоотношениях с преподавателями	0,4	1,3

Оказалось, что для студентов первого курса наиболее значимыми проблемами являются «сильное волнение перед сессией и экзаменами», «плохое настроение», «трудности в учебе», наименее выраженные проблемы - «посещение мыслей о смерти», «проблемы во взаимоотношениях с однокурсниками» и «проблемы во взаимоотношениях с преподавателями». Для студентов четвертого курса наиболее значимыми проблемами являются «сильное волнение перед сессией и экзаменами», «плохое настроение», «трудности в учебе», «тревога перед будущим», наименее выраженные проблемы - «посещение мыслей о смерти» и «проблемы во взаимоотношениях с однокурсниками».

Статистический анализ различий показал, что для студентов первого курса проблемы, связанные с плохим настроением, более значимы, чем для студентов четвертого курса. В то же время у выпускников бакалавриата, по сравнению с первокурсниками, более значимыми проблемами оказались «волнение в экзаменационную сессию», «неуверенность в выборе профессии» и «тревога перед будущим».

В нашем исследовании были обнаружены различия в выраженности психологических проблем у студентов, обучающихся на разных факультетах. Так, для студентов первого курса института педагогики и психологии проблемы во взаимоотношениях с родителями оказались более значимыми, чем для студентов первого курса физико-математического факультета. В то же время, для студентов первого курса физико-математического факультета более значимыми проблемами являются проблемы межличностных взаимоотношений с противоположным полом. Также они испытывают больше трудностей во время экзаменационной сессии, и им свойственно больше сомневаться в правильности выбранной профессии. Студентам четвертого курса института педагогики и психологии свойственно больше переживать во время экзаменационной сессии. Также у них более выражена тревога перед будущим. Для выпускников физико-математического факультета проблемы, связанные с обучением, оказались более значимыми, чем для студентов института педагогики и психологии. Полученные результаты позволяют говорить о том, что направление подготовки в вузе может определять содержание и специфику психологических трудностей молодых людей.

Данные по наличию обращений за психологической помощью и степени удовлетворенности полученной профессиональной помощью у студентов первого и четвертого курсов являются схожими. Из всех опрошенных студентов за помощью к психологу обращалось только 20% обучающихся. Из них 16,7% не были удовлетворены помощью психолога, 66,7% студентов получили частичное удовлетворение, 16,6% студентов получили полное удовлетворение оказанной помощью.

Анализ ответов студентов на вопрос о возможных причинах, которые могут им помешать обратиться за помощью к психологу, показал, что большая часть студентов (66,7%) считают, что они сами могут справиться со своими проблемами или прибегнут к помощи родителей и друзей; 30% опрошенных не знают, где найти психолога; 25% испытуемых боятся обращаться за профессиональной психологической помощью, так как опасаются негативной реакции окружающих, и столько же испытуемых переживают, что их запрос не останется конфиденциальным.

Выводы. Результаты проведенного исследования показали, что для студентов 1 и 4 курсов вуза наиболее значимыми проблемами являются: сильное волнение перед сессией и экзаменами, плохое настроение, трудности в учебе. Для студентов 4 курса, в отличие от первокурсников, также выраженной проблемой является тревога перед будущим и неуверенность в выборе профессии. В меньшей степени и первокурсников, и выпускников вуза беспокоят такие проблемы, как наличие суицидальных мыслей и проблемы во взаимоотношениях с однокурсниками и преподавателями.

Оказалось, что только 20% опрошенных студентов обращались за помощью к психологу, большинство из них частично или полностью удовлетворены оказанной им помощью. Анализ причин, которые мешают студентам обратиться за помощью к психологу, позволяет предположить, что обучающиеся плохо осведомлены о деятельности психолога в вузе и основных принципах его работы.

Литература:

1. Копосов, Е. Психологическая служба вуза: теория и практика / Е. Копосов, В. Бобылев., В. Кручинин // Высшее образование России. – 2007. – №3. – С. 10-13.
2. Кузнецова, Л.Э. Актуальность проблемы психологического сопровождения развития личности студента в условиях психологической службы вуза [Электронный ресурс] / Л.Э. Кузнецова, И.С. Юшина, // Молодой ученый. – 2017. – №8. – С. 289-291. – URL https://moluch.ru/archive/142/40017/ (дата обращения: 11.11.2018).
3. Набатникова, Л.П. Психологическое консультирование в системе службы психологической помощи в вузе / Л.П. Набатникова // Системная психология и социология. – 2011. – №4. – С. 289-291. – URL http://systempsychology.ru/journal/2011_4/ (дата обращения: 11.11.2018).
4. Олифирович, Н.И. Психологическая служба образования: консультативная работа психолога в вузе / Н.И. Олифирович, С.И. Коптева, Т.В. Уласевич. – Минск: БГПУ, 2010. – 132 с.
5. Рубцов, В.В. Проблемы создания организационных моделей психологической службы в российской высшей школе / В.В. Рубцов, Е.И. Метелькова, Т.Н. Арсеньева // Психология образования: региональный опыт. Материалы второй национальной научно-практической конференции. – М., 2005. – С. 148-149.
6. Савенкова, И.А. Школьные проблемы учащихся средних и старших классов Орла и Самары / И.А. Савенкова, Е.А. Савина, А.Е Эстерле // Теоретические и прикладные проблемы психологии. – 2016. – №1. – С. 102-105.
7. Савина, Е.А. Исследование потребности в консультативной помощи педагога-психолога у учителей и родителей / Е.А. Савина, И.А. Савенкова, А.Э. Эстерле, Е.А. Овсянникова, М.Ю. Худаева // Психолого-педагогические исследования. – 2017. – Том 9. – №4. – С. 1-11.
8. Чиркова, Т.И. Психологическая служба вуза: иллюзия или стратегическая возможность решения проблем профессиональной подготовки студентов? / Т.И. Чиркова // Проблемы современного образования. – 2011. – №1. – С. 82-93.

Психология

УДК: 159.922, 159.922.1, 159.922.6

кандидат психологических наук, доцент Савенышева Светлана Станиславовна
Федеральное государственное бюджетное учреждение высшего образования
«Санкт-Петербургский государственный университет» (г. Санкт-Петербург)

ПОВСЕДНЕВНЫЙ СТРЕСС И КОПИНГ-РЕСУРСЫ В ПЕРИОД ВЗРОСЛОСТИ: РОЛЬ СОЦИАЛЬНО-ДЕМОГРАФИЧЕСКИХ ФАКТОРОВ[12]

Аннотация. Исследование направлено на изучение особенностей и взаимосвязи переживаемого и повседневного стресса и копинг-ресурсов у мужчин и женщин в период взрослости, с учетом факторов возраста и семейного статуса. В исследовании приняло участие 400 человек, из них 137 мужчин и 267 женщин в возрасте 20-62 года. Изучение взаимосвязей параметров переживаемого и повседневного стресса и копинг-ресурсов показало, что у мужчин наибольшее количество положительных взаимосвязей показателей стресса обнаруживается с копинг-стратегий «Поиск социальной поддержки», а у женщин с копинг-стратегий избегания проблем.

Ключевые слова: стресс, повседневный стресс, копинг-стратегии, период взрослости.

Annotation. The study is aimed at studying the characteristics and relations of experienced and daily stress and coping resources in men and women in the period of adulthood, taking into account factors of age and marital status. The study involved 400 people, including 137 men and 267 women aged 20-62 years. The study of the relation of the parameters of experienced and daily stress and coping resources showed that men have the greatest number of positive links of stress indicators with the “Search for social support” coping strategies, and in women with coping strategies to avoid problems.

Keywords: stress, daily stress, coping strategies, adulthood.

[12] Исследование выполнено при поддержке грантом №16-18-10088 Российского Научного Фонда «Комплексное изучение стрессоров повседневной жизни и ресурсы их преодоления в разные периоды взрослости» 2016-2018 гг.

Введение. В последние десятилетия в крупных городах отмечается ускорение темпа жизни, в связи с развитием СМИ и интернета, увеличивается информационный поток, с которым сталкивается общество. Это приводит к возрастанию уровня стресса у современного человека. В связи с этим, интерес к теме стресса в научной и практической психологии не ослабевает уже много лет. Исследования стресса демонстрируют, что он оказывает существенное влияние на разные стороны, как физического, так и психического здоровья человека. В последние десятилетия за рубежом исследователи в области стресса начали уделять внимание проблеме повседневных стрессоров. Проанализируем в начале понятие повседневного стрессора. Каннер и коллеги определили стрессоры повседневной жизни как «раздражающие, фрустрирующие, стрессирующие небольшие события, до некоторой степени характеризующие взаимодействие со средой» [28, с. 3].

Исследования роли повседневных стрессоров показали их существенное воздействие на разные стороны жизни человека. Так, исследования выявили сильное влияние стрессоров повседневной жизни на психическое здоровье человека [11, 14, 16, 20, 21, 26, 29, 33], физическое здоровье человека [11, 19, 25], удовлетворенность отношениями и удовлетворенность жизнью [24, 32, 33].

Большой интерес ученые и исследователи проявляли к гендерным различиям в восприятии стресса [16, 17, 23, 27, 30], при этом роль факторов возраста и семейного статуса изучены в меньшей степени.

Изучение различных факторов, влияющих на восприятие стресса, указывает на важную роль личностного ресурса, в том числе копинг-ресурса. Понятие копинг-поведения или совладающего поведения было введено Лазарусом и Фолкманом. Они его определяют, как «постоянно изменяющиеся когнитивные и поведенческие способы преодоления специфических внешних и внутренних требований, которые оцениваются человеком как значительные или превосходящие его возможности» [30, с. 141]. Выделяются, различные виды копинг-стратегий, которые можно условно разделить как конструктивные (положительная переоценка, планирование решения проблем, поиск социальной поддержки) и неконструктивные (конфронтация, избегание, дистанцирование, принятие ответственности). В зарубежных исследованиях рассматривается взаимосвязь копинг-стратегий и повседневного стресса в разные возрастные периоды [15, 18, 22, 28, 31].

В российской психологии феномен копинг-поведения активно разрабатывается последние два десятилетия [4, 5, 7, 8, 10, 12]. В том числе проводятся исследования роли копинг-стратегий, совладающего поведения в разных стрессовых ситуациях [2, 3, 13]. Однако, повседневный стресс, а также роль копинг-стратегий в совладании с повседневным стрессом практически не исследована в отечественной психологии.

В связи с этим ***целью нашего исследования*** является изучение особенностей и взаимосвязи переживаемого и повседневного стресса и копинг-ресурсов у мужчин и женщин в период взрослости.

Гипотеза исследования: и мужчинам, и женщинам характерна большая выраженность воспринимаемого и повседневного стресса при использовании неконструктивных копинг-ресурсов.

Выборка. Всего в исследовании приняло участие 400 человек, из них 137 мужчин и 267 женщин в возрасте 20-62 года (средний возраст мужчин – 34,2 года, женщин – 38,4 года), с разным образовательным уровнем, проживающих в г. Санкт-Петербурге и г. Архангельске. Из них у мужчин – 70,8% состоящих в браке (или есть партнерша), у женщин – 58,8% состоящих в браке (или есть партнер).

Методики: Опросник повседневных стрессоров (Петраш М.Д., Стрижицкая О.Ю., Головей Л.А., Савенышева С.С.) [9], Шкала воспринимаемого стресса-10 (адаптация В.А. Абабкова) [1], Методика «Способы совладающего поведения» Р. Лазаруса (адаптация Крюковой Т.Л., Куфтяк Е.В. [6], Анкета.

Методы математической обработки: однофакторный дисперсионный анализ, корреляционный анализ по Спирмену, регрессионный анализ.

Результаты. Исследование стресса у мужчин и женщин показало, что как общий уровень переживаемого стресса ($p<0,001$), так и общий уровень повседневного стресса ($p<0,001$) достоверно выше уже женщин, по сравнению с мужчинами.

Изучение видов повседневных стрессоров у мужчин и женщин исследуемой выборки показало, что наибольшая выраженность повседневного стресса наблюдается в сфере работы, самочувствия, семьи и финансов (см. табл. 1). Сравнительный анализ интенсивности стрессоров у мужчин и женщин обнаружил следующие достоверные различия: уровень профессиональных ($p<0,001$) и семейных стрессоров ($p<0,001$), стрессоров, связанных с отношениями с окружающими ($p<0,01$), планированием ($p<0,001$), общим самочувствием ($p<0,001$), личностными переживаниями ($p<0,001$), конкуренции ($p<0,001$) значимо выше у женщин, по сравнению с мужчинами. Эти данные согласуются с данными полученными ранее в зарубежных исследованиях [16, 17, 23, 27, 30].

Сравнительный анализ уровня переживаемого стресса и повседневных стрессоров в разных возрастных группах (периода ранней взрослости – 20-30 лет, периода средней взрослости – 31-40 лет и периода поздней взрослости – 41-50 лет) позволил обнаружить следующее. У женщин не обнаружено достоверных возрастных различий как в общем уровне интенсивности повседневного стресса и переживаемого стресса, так и отдельных видов повседневного стресса. У мужчин были обнаружены статистически значимые различия в уровне финансовых стрессоров – их интенсивность выше у мужчин в период средней взрослости ($p<0,05$), по сравнению с другими возрастными группами. Это может быть связано с тем, что в этот период у мужчин увеличивается финансовая нагрузка, связанная с созданием семьи и рождением детей.

При этом можно отметить, в целом, более высокий уровень повседневного стресса у женщин – в период ранней взрослости, и наиболее низкий – в период средней взрослости, тогда как у мужчин – наоборот, наиболее высокий уровень стресса наблюдается в период средней взрослости, а наиболее низкий – в период поздней взрослости.

Анализ уровня переживаемого стресса и повседневных стрессоров в группах мужчин и женщин с разным семейным статусом (тех, у кого есть партнер, и тех, у кого нет), показал, что женщины, у которых есть партнер, отмечают большее количество дел и проблем, связанных с ежедневным планированием ($p<0,01$), а мужчины без партнерши отмечают больше проблем в сфере отношений с окружающими ($p<0,01$), конкуренции ($p<0,01$) и больше проблем с личностными переживаниями, в т.ч. чувство одиночества ($p<0,001$). Полученные результаты показывают, что одиночество мужчины во многом переживают чувствительнее, чем женщины.

Изучение копинг-стратегий у мужчин и женщин в исследуемой выборке показало следующее. Наиболее выраженной копинг-стратегией и у мужчин, и у женщин оказался такой конструктивный копинг, как «Планирование решения проблемы»; на втором месте по выраженности в обеих выборках стоят копинг-

стратегии «Поиск социальной поддержки» и «Принятие ответственности», а у мужчин также и стратегия «Самоконтроль». Наименее характерна для исследуемой выборки стратегия избегания. В целом, можно отметить большую выраженность конструктивных, и меньшую – неконструктивных копинг-стратегий у взрослых. Сравнительный анализ показал, что выраженность всех копинг-стратегий (за исключением стратегии «Планирование решения проблемы») достоверно выше у женщин, по сравнению с мужчинами ($p<0,01$). Возможно, это связано с тем, что женщины, больше переживая стресс, задействуют и большее количество копинг-стратегий для совладания с ним.

Исследование особенностей копинг-стратегий в разных возрастных группах позволил обнаружить следующее. У мужчин различий в уровне выраженности различных копингов возрастных значимых различий обнаружено не было. У женщин были выявлены различия в уровне выраженности различных копинг стратегий: в период средней взрослости отмечается наиболее низкий уровень выраженности как таких стратегий как «Конфронтация», «Дистанцирование», «Самоконтроль», «Принятие ответственности» и «Планирование решения проблемы». Таким образом, в данный период у женщин можно отметить снижение как конструктивных, так и неконструктивных копинг-ресурсов, что может объясняться более низким уровнем повседневного стресса в данный период.

Сравнительный анализ выраженности копинг-стратегий у мужчин и женщин, у которых есть или нет партнера, не вывил значимых различий.

Рассмотрим взаимосвязи показателей стресса и повседневного стресса с копинг-стратегиями у мужчин и женщин в период взрослости.

В выборке мужчин наибольшее количество взаимосвязей показателей стресса обнаружено с копинг-стратегий «Поиск социальной поддержки». Мужчины, с большей выраженностью данной стратегии отмечают более высокий уровень общей интенсивности повседневных стрессоров ($p<0,01$) и воспринимаемого стресса ($p<0,01$), а также таких видов повседневных стрессоров, как: профессиональные ($p<0,01$), взаимоотношения с окружающими ($p<0,05$), планирование ($p<0,05$) и личностные переживания ($p<0,01$). Также противодействие стрессу более выражено при использовании стратегии «Планирование разрешения проблем» ($p<0,01$) и менее выражено при применении стратегии «Бегство/избегание» ($p<0,05$). Таким образом, это может говорить, что при увеличении количества стрессоров, мужчины чаще начинают использовать стратегию поиска социальной поддержки для совладания со стрессом. Но, с другой стороны, это может также означать, что частое использование данной стратегии приводит к восприятию стресса как более интенсивного.

В выборке женщин были выявлены более тесные связи копинг-стратегий и показателей стресса и повседневного стресса. Наиболее тесно связаны с показателями стресса стратегии конфронтации и избегания (они положительно связаны со всеми показателями стресса).

Уровень перенапряжения (воспринимаемого стресса) у женщин положительно связан со стратегиями конфронтации ($p<0,01$), избегания ($p<0,01$), поиска социальной поддержки ($p<0,01$), принятия ответственности ($p<0,01$) и отрицательно – со стратегией планирование решения проблем ($p<0,05$). Регрессионный анализ показал, что предикторами переживаемого стресса ($R2=0,183$) являются копинг-стратегии избегания ($\beta=0,234$, $p<0,001$), поиска социальной поддержки ($\beta=0,186$, $p<0,01$), принятия ответственности ($\beta=0,154$, $p<0,01$) и планирования решения проблем ($\beta= -0,202$, $p<0,01$). Сопротивление стрессу отрицательно связано со стратегией избегания ($p<0,01$) и приятия ответственности ($p<0,01$), и положительно со стратегией планирование решения проблем ($p<0,01$) и положительной переоценкой ($p<0,01$). Предикторами сопротивляемости стрессу ($R2=0,167$) являются копинг-стратегии планирование решения проблем ($\beta= -0,169$, $p<0,01$), избегание ($\beta=0,221$, $p<0,001$), приятие ответственности ($\beta=0,185$, $p<0,01$) и положительная переоценка ($\beta=0,198$, $p<0,01$).

Общий показатель повседневного стресса положительно связан с стратегиями конфронтации ($p<0,01$), избегания ($p<0,01$), поиск социальной поддержки ($p<0,05$) и принятия ответственности ($p<0,05$). Регрессионный анализ показал, что предиктором интенсивности повседневных стрессоров ($R2=0,076$) являются копинг-стратегии избегания ($\beta=0,172$, $p<0,01$) и конфронтации ($\beta=0,156$, $p<0,05$).

Среди отдельных видов повседневного стресса наиболее тесные связи обнаруживаются у показателя личностных переживаний и финансовых стрессоров. Так, личностные переживания положительно связаны со стратегиями конфронтации ($p<0,01$), самоконтроля ($p<0,01$), принятия ответственности ($p<0,01$), бегства/избегания ($p<0,01$) и дистанцирования ($p<0,05$). Выраженность финансовых стрессоров положительно связана с применением таких стратегий как, конфронтации ($p<0,01$), самоконтроля ($p<0,05$), принятия ответственности ($p<0,01$), бегства/избегания ($p<0,01$) и поиск социальной поддержки ($p<0,05$). Предиктором личностных переживания является стратегия избегания ($\beta=0,278$, $p<0,001$), а финансовых стрессов – стратегия принятия ответственности ($\beta=0,204$, $p<0,001$).

Таким образом, у женщин, для которых характерно избегание проблем, высокий уровень принятия ответственности, поиск социальной поддержки и низкий уровень планирования решения проблем, характерен более высокий уровень переживания стресса. Более высокая интенсивность повседневного стресса наблюдается у женщин чаще применяющих стратегию избегания и конфронтации. В целом, можно отметить, что у женщин стратегия избегания оказывает наибольший вклад в переживание воспринимаемого и повседневного стресса, а также его отдельных видов.

Выводы. Изучение различных видов повседневных стрессоров в исследуемой выборке показало, что наибольшая выраженность повседневного стресса наблюдается в сфере работы, самочувствия, семьи и финансов. Исследование стресса у мужчин и женщин показало, что уровень переживаемого и повседневного стресса, а также уровень отдельных видов повседневного стресса достоверно выше уже женщин, по сравнению с мужчинами.

Сравнительный анализ уровня переживаемого стресса и повседневных стрессоров в разных возрастных группах у мужчин выявил значимые различия только в уровне финансовых стрессоров – их интенсивность выше у мужчин в период средней взрослости. У женщин не обнаружено достоверных возрастных различий в уровне стресса. Анализ уровня переживаемого стресса и повседневных стрессоров в группах мужчин и женщин с разным семейным статусом, показал, что одинокие мужчины отмечают больше различных видов повседневных стрессоров, по сравнению с мужчинами, у которых есть партнерша.

Изучение копинг-стратегий у мужчин и женщин в исследуемой выборке показало, что наиболее выраженной копинг-стратегией и у мужчин, и у женщин является копинг «Планирование решения проблемы», а наименее характерна стратегия избегания.

Сравнительный анализ показал, что выраженность всех копинг-стратегий (за исключением стратегии «Планирование решения проблемы») достоверно выше у женщин, по сравнению с мужчинами. Исследование влияния роли фактора возраста на уровень выраженности копинг-стратегий не выявило значимых различий у мужчин. У женщин в период средней взрослости отмечается более низкий уровень как конструктивных, так и неконструктивных копинг-стратегий. Сравнительный анализ выраженности копинг-стратегий у мужчин и женщин, у которых есть или нет партнера, не вывил значимых различий.

Изучение взаимосвязей параметров переживаемого и повседневного стресса и копинг-ресурсов у мужчин и женщин показало, что у мужчин наибольшее количество взаимосвязей показателей стресса обнаружено с копинг-стратегий «Поиск социальной поддержки». У женщин, более высокий уровень переживаемого стресса характерен при применении копинг-стратегий избегание проблем, принятия ответственности, поиск социальной поддержки и при более низком уровне копинг-стратегии планирования решения проблем. Более высокая интенсивность повседневного стресса наблюдается у женщин чаще применяющих стратегию избегания и конфронтации.

Литература:

1. Абабков В.А., Барышникова К., Воронцова-Венгер О.В., Горбунов И.А., Капранова С.В., Пологаева Е.А., Стуклов К.А. Валидизация русскоязычной версии опросника «Шкала воспринимаемого стресса-10» // Вестник Санкт-Петербургского университета. Сер. 16. Психология. Педагогика. 2016. № 2. С. 6–15.
2. Белорукова Н.О. Семейные трудности и совладающее поведение на разных этапах жизненного цикла семьи: автореф. дис.… канд. психол. наук. Кострома, 2006.
3. Булгакова О.С., Николаев В.И., Денисенко Н.П., Сибилев О.П. Особенности выбора копинг-стратегий у разведенных мужчин и женщин, находящихся в состоянии психоэмоционального стресса // Вестник Северо-Западного государственного медицинского университета им. И.И. Мечникова. 2015. Т. 7. №2. С. 97-101.
4. Гущина Т.В. Защитное и совладающее поведение в дисфункциональной семье в период кризиса: автореф. дис. … канд. психол. наук. Кострома, 2006.
5. Крюкова Т.Л. Психология совладающего поведения. Кострома: Авантитул, 2004.
6. Крюкова Т.Л., Куфтяк Е.В. Опросник способов совладания (адаптация методики WCQ) / Журнал практического психолога. М.: 2007. № 3. С. 93-112.
7. Муздыбаев К. Стратегия совладания с жизненными трудностями // Журнал социологии и социальной антропологии. 1998. Т.1, вып. 2. С. 37–47.
8. Нартова-Бочавер С.К. “Coping Behavior” в системе понятий психологии личности //Психологический журнал. 1997. Т. 18, N 5. С. 20–30.
9. Петраш М.Д., Стрижицкая О.Ю., Головей Л.А., Савенышева С.С. Опросник повседневных стрессоров // Психологические исследования. 2018 №11(57). С. 5. http://psystudy.ru/index.php/num/2018v11n57/1522-petrash57.html
10. Рассказова Е.И., Гордеева Т.О. Копинг-стратегии в психологии стресса: подходы, методы и перспективы [Электронный ресурс] //Психологические исследования: электрон. науч. журн. 2011. N 3(17). http://psystudy.ru
11. Савенышева С.С. Стрессоры повседневной жизни и семейное функционирование: анализ зарубежных исследований // Интернет-журнал «Мир науки». 2016. Т. 4. № 6 [Электронный ресурс]
12. Совладающее поведение. Современное состояние и перспективы / Под ред. А.Л. Журавлева и др. М.: ИП РАН, 2008.
13. Чипеева Н.А. Исследование уровня стресса и копинг-стратегий в нормативном возрастном кризисе. Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Психология. 2017. Т. 10. №2. С. 70-75.
14. Almeida D.M. Resilience and vulnerability to daily stressors assessed via diary methods // Current Directions in Psychological Science. 2005. №14. P. 64–68.
15. Bartley C.E., Roesch S.C. Coping with daily stress: The role of conscientiousness. Personality and Individual Differences. 2011. №50. P. 79–83.
16. Bolger N., DeLongis A., Kessler R.C., Schilling E.A. Effects of daily stress on negative mood // Journal of Personality and Social Psychology. 1989. №57. P. 808–818.
17. Bouchard L.C., Shih J.H. Gender differences in stress generation: Examination of interpersonal predictors // Journal of Social and Clinical Psychology. 2013. №32. P. 424–445.
18. David J., Suls J. Coping efforts in daily life: Role of Big Five traits and problem appraisals. Journal of Personality. 1999. № 67. P. 265–294.
19. DeLongis A., Coyne J.C., Dakof G., Folkman S., Lazarus R.S. Relationship of daily hassles, uplifts, and major life events to health status //Health Psychology. 1982. № 1. P. 119–136.
20. DeLongis A., Folkman S., Lazarus R.S. The impact of daily stress on health and mood: Psychological and social resources as mediators // Journal of Personality and Social Psychology. 1988. №54. P. 486–495.
21. Gruen R.J., Folkman S., Lazarus R.S. Dyadic response patterns in married couples, depressive symptoms, and somatic dysfunction // Journal of Family Psychology. 1987. №1. P. 168–180.
22. Gunthert K., Cohen L., Armeli S. The role of neuroticism in daily stress and coping // Journal of Personality and Social Psychology. 1999. № 77(5). P. 1087-1100.
23. Hamilton S., Fagot B.I. Chronic stress and coping styles: a comparison of male and female undergraduates // Journal of Personality and Social Psychology. 1988. №55. P. 819– 823.
24. Harper J.M., Schaalje B.G., Sandberg J.G. Daily hassles, intimacy, and marital quality in later life marriages // American Journal of Family Therapy. 2000. №28. P. 1–18.
25. Ivancevich J.M. Life events and hassles as predictors of health symptoms, job performance, and absenteeism //Journal of Occupational Behaviour. 1986. №7. P. 39–51.
26. Kanner A.D., Coyne J.C., Schaefer C., Lazarus R.S. Comparison of two modes of stress measurement: daily hassles and uplifts versus major life events // Journal of Behavioral Medicine. 1981. № 4. P. 1–39.
27. Kiecolt-Glasser J.K., Newman T.L. Marriage and health: His and hers // Psychological Bulleting. 2001. №127. P. 472–503.

28. Lasarus R., Folkman S. Stress, appraisal and coping. New York: Springer, 1984.
29. Lazarus R.S. Stress and emotion: a new synthesis. New York: Springer, 1999.
30. Neff L.A., Karney B.R. How does context affect intimate relationships? Linking external stress and cognitive processes within marriage // Personality and Social Psychology Bulletin. 2004. №30. P. 134 – 148.
31. Rodríguez-Naranjo C., Caño A. Daily stress and coping styles in adolescent hopelessness depression: Moderating effects of gender // Personality and Individual Differences. 2016. № 97. P. 109-114.
32. Totenhagen C.J., Curran M.A. Daily hassles, sacrifices, and relationship quality for pregnant cohabitors // Family Science. 2011. №2. P. 68–72.
33. Williams L.M. Associations of stressful life events and marital quality // Psychological Reports. 1995. №76. P. 1115–1122.

Психология

УДК 658.3

аспирант Селиверстова Анна Викторовна
Южный федеральный университет (г. Ростов-на-Дону);
кандидат психологических наук, доцент Терехин Вячеслав Александрович
Южный федеральный университет (г. Ростов-на-Дону)

ОЦЕНКИ ЭФФЕКТИВНОСТИ РЕАЛИЗАЦИИ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ФУНКЦИЙ РУКОВОДИТЕЛЯ ПРИ УПРАВЛЕНИИ ТРУДОВЫМИ КОЛЛЕКТИВАМИ

Аннотация. В статье представлен обзор теоретических подходов к понятию эффективности управленческой деятельности, сформировано авторское понятие «социально-психологическая эффективность управленческого труда». Раскрыта сущность основного противоречия, затрудняющего оценку эффективности управления, связанного с необходимостью применять как объективные (экономические) показатели результативности работы организационной структуры, так и значимостью оценки социально-психологических аспектов управленческого труда. На основе современных исследований в менеджменте и организационной психологии, представлен перечень социально-психологических функций руководителя, в числе которых воспитательная, мотивационная, арбитражная, психотерапевтическая, коммуникационная и функция формирования лояльности. Также в работе приведены показатели, раскрывающие содержание каждой функции и позволяющие проводить оценку эффективности их реализации в исследовательских целях.
Ключевые слова: эффективность управленческой деятельности, социально-психологические функции руководителя, критерии и показатели оценки социально-психологической эффективности управленческой деятельности, управленческая деятельность.
Annotation. The article presents an overview of theoretical approaches to the concept of efficiency of management activities, formed the author's concept of "socio-psychological effectiveness of management work." The essence of the main contradiction complicating an assessment of efficiency of management connected with need to apply both objective (economic) indicators of productivity of work of organizational structure, and importance of an assessment of social and psychological aspects of administrative work is opened. On the basis of modern research in management and organizational psychology, a list of socio-psychological functions of the head, including educational, motivational, arbitration, psychotherapeutic, communication and loyalty function. Also, the paper presents indicators that reveal the content of each function and allow to evaluate the effectiveness of their implementation for research purposes.
Keywords: the effectiveness of management, socio-psychological functions of the head, the criteria and indicators for assessing the socio-psychological effectiveness of management, management.

Введение. В условиях совершенствования и усложнения современных производственных систем расширяется перечень задач, решаемых субъектами управленческого труда. Значительная часть функций современного руководителя реализуется в рамках полисубъектного взаимодействия: «руководитель-подчиненный» - «руководитель - руководитель» - «руководитель – внешние контрагенты организации» и т.д. В этом контексте особую значимость приобретают коммуникативные, лидерские, педагогические компетенции руководителя, определяющие эффективность его межличностного и группового взаимодействия.

Важность социально-психологических функций современного руководителя является предметом изучения во многих отечественных и зарубежных исследованиях (Иоголевич Н.И., 2005; Столяренко А.М., 2005; Кузибецкий А.Н., 2015; Чекалдин А.М., 2017; Шармер О., 2018; Финкельштейн С., 2018 и др.). Вместе с тем социально-гуманитарный характер имеющихся работ раскрывает различные аспекты темы, связанные с личностью руководителя, но редко затрагивает вопросы эффективности реализации социально-психологических функций. Эффективность как предмет исследовательского интереса в большей степени является прерогативой общего и производственного менеджмента или экономики предприятий. Таким образом, представленное исследование посвящено определению ключевых социально-психологических функций современного руководителя и тех измеримых фиксируемых критериев, которые могут стать основой изучения социально-психологической эффективности управленческого труда.

Формулировка задачи исследования. Основные задачи исследования заключаются в изучении современных подходов к понятию эффективности, авторской формулировке термина «социально-психологическая эффективность управленческой деятельности», выявлении ключевых социально-психологических функций руководителя с перечнем критериев для определения социально-психологической эффективности управленческого труда.

Для решения поставленных задач использованы общенаучные теоретические методы: анализ, обобщение и классификация имеющихся в науке данных по теме исследования, а также структурно-функциональный метод, предполагающий рассмотрение управления как сложной подсистемы, включающей в себя экономическую, социальную и психологическую составляющую, которые взаимосвязаны между собой и в совокупности позволяют получить синергетический эффект. В рамках этой подсистемы реализуются управленческие функции, обеспечивающие эффективность производственной системы в целом.

Изложение основного материала статьи. Эффективность управления – это относительная характеристика результативности деятельности конкретной управляющей системы. Результативность этой деятельности имеет двуединую природу и отражается как на объекте, так и на самом субъекте управления. Эффективность управления измеряется с помощью системы объективных рассчитываемых показателей, определение которых именно для управленческого труда представляет особую исследовательскую задачу. Дмитриева Ю.В. пишет о том, что сложность оценки эффективности объясняется наличием большого количества «критериев такой оценки, которые учитывают различные факторы, влияющие на эффективность, и позволяют всесторонне и комплексно оценить реализуемую стратегию предприятия» [3].

Чудинов К.Ю. в своих работах приводит анализ различных подходов к предмету оценки эффективности управленческой деятельности на современном предприятии. Так, в качестве параметров эффективности в различных подходах могут выступать:

- деловые и личностные качества (черты, свойства) руководителей;
- характеристики поведения руководителя в различных ситуациях;
- качество управления (т.е. выполнения управленческих функций);
- характеристики применяемых средств и методов управления;
- показатели результатов деятельности возглавляемых коллективов;
- результаты организационной деятельности;
- успешность установления и достижения руководителями целей управления конкретными коллективами [11].

Таким образом, в различных подходах на первый план выдвигаются различные аспекты управленческого труда – личностные и деловые свойства руководителя, управленческие функции или механизмы управления, средства, методы, результаты или цели работы руководителя. Вместе с тем, понятие «эффективность» требует объективной оценки, позволяющей отслеживать изменение показателей в динамике, применять их на различных типах организационных систем, измерять результат в зависимости от действия различных внешних и внутренних факторов. Таким образом, эффективность управленческой деятельности должна измеряться в четких экономических показателях и показателях кадрового учета.

В современных исследованиях под эффективностью понимается соизмеримость эффекта и затрат на его достижение, т.е. это результат, приходящийся на единицу затрат, выражающийся в относительных показателях (процентах, долях) [7].

Чудинов К.Ю. дает более развернутый перечень критериев эффективности управления: эффективность материальных ресурсов для функционирования системы управления; минимальная численность управляющего аппарата; обеспеченность квалифицированными управляющими; эффективность управленческих решений; качество функционирования организационной структуры; качество информационного обеспечения; финансовые показатели (прибыль, рентабельность, ликвидность, оборачиваемость); показатели использования ресурсов производства (фондовооруженность и фондоотдача, материалоемкость, капиталоемкость, качество выпускаемой продукции, производительность труда индивидуальная и групповая, сбалансированность товарно-материальных запасов); объем выпускаемой продукции; показатели научно-технического уровня [11].

Сложность использования приведенных экономических показателей для оценки эффективности управленческой подсистемы заключается во вторичной природе управления [1], так как конечный результат управленческой деятельности опосредован исполнительской подсистемой. Руководитель не должен непосредственно участвовать в производстве конечного продукта – это основная функция работников – исполнителей. Управленческий аппарат, в свою очередь, должен создавать организационные, социально-психологические, правовые и иные условия, побуждающие сотрудников к достижению результатов. Решение этой задачи в современных организациях считается ключевой для руководителей различного уровня управления. Руководство коллективом, позволяющее эффективно реализовывать грамотные управленческие решения, требует соответствующих индивидуально-психологических качеств от руководителя. В этой связи оценка эффективности управленческой деятельности на уровне отдельных руководителей в большей степени упирается в изучение их профессионализма, прежде всего, наличия профессионально-значимых личностных качеств, и умения проявлять эти качества в индивидуальном стиле взаимодействия с трудовым коллективом, ориентируя и мотивируя его членов на достижение организационных задач. Таким образом, проблема оценки эффективности отдельных руководителей заключается в наличии противоречия между необходимостью применять объективные (экономические) показатели результативности работы системы, которые относятся к эффективности всей организационной структуры, и важностью оценки на индивидуальном уровне социально-психологических аспектов управленческого труда (наличие профессионально-значимых личностных качеств, эффективность индивидуального стиля взаимодействия с коллективом, мотивационные и ценностные аспекты профессионализма и т.д.). Таким образом, возникает необходимость создания таких критериев оценки, которые позволят измерять эффективность деятельности конкретного руководителя, формируя комплексный взгляд на результат его работы – как с психологических, так и с социально-экономических позиций.

Прежде, чем перейти к анализу социально-психологических критериев оценки эффективности управленческого труда, сформулируем соответствующее понятие, которое определит предмет исследования и его научные границы.

Социально-психологическая эффективность управленческого труда – это результативность воздействия социально-психологических детерминант, имеющих личностный характер, на индивидуальные и групповые потребности работников, имеющего своей целью максимальное использование потенциала трудового коллектива и отдельных его членов и включающего перечень объективных измеримых показателей.

Егоршин А. П., определяя объект интересов современного менеджмента, пишет о необходимости учитывать психологическую составляющую процессов взаимодействия, - мотивацию, ценности, установки, психологический климат, сложившийся в организации. Основываясь на этих факторах, руководитель должен осуществлять воздействие на сотрудников через механизм межличностных связей с тем, чтобы способствовать выполнению поставленных целей и задач организации [4] посредством более полного использования способностей и потенциала членов рабочих коллективов, что является основой эффективной деятельности предприятия [5]. Подход к сотруднику как к ценному организационному ресурсу определяет экономическую целесообразность капиталовложений в работника организации, «поддержании его в

трудоспособном состоянии, создании условий для полного раскрытия его возможностей и способностей, заложенных в личности» [6]. Таким образом, эффективный руководитель не стремится изменить личность работника под условия организации, как правило, этот процесс не приводит к необходимым эффектам. Он находит компромиссные условия труда для максимально возможного количества сотрудников с целью получения синергетического эффекта от совместной деятельности. Итак, одним из важнейших критериев оценки эффективности управленческой деятельности конкретного руководителя становятся результаты использования человеческого потенциала его сотрудников.

В процессе оценки эффективности управленческого труда объектом изучения становится не только руководитель и стиль его профессиональной деятельности, но и характеристики эффектов взаимодействия с коллективом - доверие, взаимные инвестиции, психологические контракты, анализ которых в силу их виртуальной природы, затруднен [8].

В ряде исследований одним из важнейших критериев эффективности управленческого труда рассматривается социально-психологический климат коллектива. Так, Мороз Т.Г. пишет о том, что поведение руководителя и его умение управлять коллективом способствуют формированию положительной атмосферы, психологического настроя, которые во многом определяют эффективность труда сотрудников и развитие их творческой инициативы [9].

Связь ценностных ориентаций руководителя и эффективности его управленческой деятельности изучалась в работах таких авторов, как Кабаченко Т.С. (2002); Гудиев А.А. (2003); Журавлева Н.А. (2006), Флоровский С.Ю. (2003) и т.д. В исследованиях представлена типология ценностных ориентаций управленческого звена, зависимость терминальных и инструментальных ценностей от уровня управления, социальной зрелости личности, возраста и преобладающего психологического профиля личности.

По мнению значительного количества авторов, социально-психологическая эффективность руководителя определяется выраженностью у него соответствующих личностных качеств: коммуникабельность, настойчивость, требовательность, конгруэнтное эмоциональное реагирование в конфликтных ситуациях, стрессоустойчивость, готовность к оправданному риску (Бурмистрова О.Н., 2007; Шебураков И.Б., 2017; Синягин Ю.В., 2015; Коркина Т.А. с соавт., 2014 и др.).

Эффективность управленческой деятельности руководителя во многом определяется характеристиками его управленческого стиля. Ситуационный подход к организационному лидерству доказывает, что на практике понятие универсально-эффективного управленческого стиля нежизнеспособно. Каждый управленческий стиль обусловливает свои, специфические фасилитационные эффекты, которые основаны на возможностях и преимуществах базовых управленческих стилей.

В связи с отсутствием универсального эффективного стиля управления, руководитель вынужден искать индивидуальный управленческий стиль, который в конкретной организационной ситуации обеспечит для команды максимальные фасилитационные эффекты, связанные с такими характеристиками операционных процессов, как скорость, инновационность, качество, объемы производства. Их достижение возможно при использовании любого управленческого стиля, если он максимально сочетается с факторами внешней среды и внутренней организационной ситуацией.

Итак, проведенный анализ современных источников показал, что в настоящее время отсутствует единая классификация критериев и показателей оценки социально-психологической эффективности управленческого труда. Основываясь на подходе Носова М.К. [10] мы сформулировали основные требования к критериям, которые позволят разработать научно-обоснованную систему оценки эффективности управленческой деятельности:

— критерии должны быть ориентированы на цели, задачи и функции управленческого труда;

— критерии должны оценивать результаты управленческого труда с помощью измеримой системы показателей эффективности;

— критерии должны быть согласованы между собой;

— количество критериев оценки должно быть оптимальным (необходимо избегать слишком большого количества используемых критериев).

Далее нами предлагается комплексный подход к оценке эффективности социально-психологических функций при реализации управленческой деятельности конкретного руководителя, предполагающий учет как субъективных показателей, относящихся к профессионально-значимым качествам руководителя, так и объективных параметров, связанных с результатами воздействия руководителя на членов коллектива (таблица 1). Предлагаемая разработка основана на исследованиях таких авторов, как Носов М.К., Кудрявцева Е.И., Кочетков В.В., Пряхина М.В. и др.

Таблица 1

Критерии и показатели оценки эффективности социально-психологических функций при реализации управленческой деятельности

Социально-психологические функции руководителя	Критерии оценки	Показатели оценки, их значения
1. Воспитательная функция – демонстрация своим примером эталонов поведения, влияние на поведение исполнителя через наставления, разъяснения, взыскания, обучение	Эффективность воспитательных и развивающих воздействий	Объективные показатели: преобладание убеждающих воздействий над взысканиями; высокий авторитет руководителя по мнению членов трудового коллектива. Субъективные показатели: развитые когнитивные способности; адекватная самооценка; организованность и ответственность; готовность к оправданному риску; выраженность лидерских качеств, в т.ч. способность организовывать и участвовать в распределенном лидерстве
2. Мотивационная функция – побуждение работников к	Эффективность мотивационного	Объективные показатели: высокий уровень трудовой мотивации работников;

достижению организационных целей, повышению производительности труда. инновационной активности и т.д.	воздействия	соответствие преобладающих стимулов мотивационным типам работников. Субъективные показатели: высокая мотивация к достижению; способность адаптироваться к новым условиям и решать новые задачи; готовность к новаторской деятельности.
3. Арбитражная функция – решение межличностных, организационных и производственных конфликтов	Эффективность решения конфликтных ситуаций	Объективные показатели: низкий уровень конфликтности в коллективе; решение значительного числа конфликтов с помощью компромисса и сотрудничества. Субъективные показатели: этичность поведения в процессе решения трудовых конфликтов; владение навыками медиации; владение приемами конструктивной критики.
4. Психотерапевтическая функция - создание атмосферы психологического комфорта, формирование у работников чувства безопасности, уверенности, доверия членам коллектива и руководителю	Состояние социально-психологического климата в коллективе	Объективные показатели: благоприятный социально-психологический климат в коллективе; низкий уровень эмоциональной напряженности. Субъективные показатели: высокий социальный интеллект; высокая стрессоустойчивость; высокий психологический такт руководителя; эмпатичность.
5. Коммуникативная функция – формирование эффективной системы внутренних коммуникаций для передачи своевременной, полной, значимой, достоверной информации и получения обратной связи	Эффективность коммуникаций с трудовым коллективом	Объективные показатели: отлаженная система информационного обмена; преобладание официальной информации над неофициальной; наличие баланса вертикальных и горизонтальных связей; наличие обратной связи от персонала к руководителю; своевременность распространения информации. Субъективные показатели: высокий уровень коммуникабельности руководителя.
6. Функция формирования лояльности и приверженности у работников, т.е. формирования социально-психологической установки на осознанное выполнение своих профессиональных функций в соответствие с интересами компании и на соблюдение формальных и неформальных норм, правил и принципов взаимодействия, принятых в организации [2].	Уровень лояльности членов коллектива	Объективные показатели: высокая лояльность членов коллектива, наличие чувства гордости за работу в компании, соответствие индивидуальных ценностей членов коллектива и организационных ценностей Субъективные показатели: этичность поведения в трудовом коллективе; соответствие индивидуальных ценностей руководителя и организационных ценностей.

Таким образом, наука и практика современного управления диктует необходимость определения критериев и измеримых параметров оценки эффективности социально-психологических аспектов управленческой деятельности. Подобные разработки необходимы для решения прикладных задач, связанных с мотивацией управленческого звена, а также для осуществления диагностической и прогностической работы при назначении кандидата на руководящую должность.

Выводы. Итак, в результате изучения проблем оценки эффективности социально-психологических функций при реализации управленческой деятельности, сделаны следующие выводы:

- эффективность управления – это относительная характеристика результативности деятельности конкретной управляющей системы. Результативность этой деятельности имеет двуединую природу и отражается как на объекте, так и на самом субъекте управления;
- основное противоречие в оценке индивидуальной эффективности управленческой деятельности связано с особым характером управленческого труда, когда конечный результат управления опосредован эффективностью деятельности исполнительской подсистемы;
- вышеуказанное противоречие требует комплексного подхода к определению критериев социально-психологической эффективности управления, включающих психологические критерии, связанные как с индивидуальной эффективностью руководителя, так и эффективностью его взаимодействия с членами трудового коллектива.

Литература:

1. Березуцкая, Ю.П. Мотивационное программно-целевое обеспечение анализа управленческой деятельности руководителя образовательного учреждения / Ю.П. Березуцкая. Барнаул, 2011. – 160 с.
2. Выпряжкина, И.Б. Формирование лояльности персонала на современном предприятии / И.Б. Выпряжкина // Научный альманах. 2015. №11-1 (13). С. 152 – 163.
3. Дмитриева, Ю.В. Критерии оценки эффективности управленческой деятельности промышленного предприятия / Ю.В. Дмитриева // Вестник Саратовского государственного социально-экономического университета. 2012. №5 (44). С. 111 - 114
4. Егоршин, А. П. Управление персоналом: учебник. 5-е изд., доп. и перераб. / А.П. Егоршин. - Н. Новгород: НИМБ, 2005. 720 с.

5. Журавлева, С.Н. Оптимальные технологии работы с персоналом организации в контексте эффективности управленческой деятельности / С.Н. Журавлева // Научное мнение. 2012. №1. С. 93 – 96.
6. Зайцева О. А., Радугин А. А., Радугин К. А., Рогачева Н. И. Основы менеджмента: учебное пособие / науч. ред. А. А. Радугин. М.; Центр, 1998. 432 с.
7. Кочетков, В.В. Показатели оценки эффективности управления // В.В. Кочетков, Е.С. Ратушняк // Управление экономическими системами: электронный научный журнал. 2017. №3 (97). С. 1-19.
8. Кудрявцева, Е.И. Психология управленческой эффективности в условиях распределенного управления / Е.И. Кудрявцева // Управленческое консультирование. 2013. №9. С. 22 – 32.
9. Мороз Т.Г. Социально-психологический климат педагогического коллектива как показатель эффективности деятельности руководителя образовательного учреждения / Т.Г. Мороз // II Лужские научные чтения. Современное научное знание: теория и практика. Материалы международной научно-практической конференции. – СПб., 2014. С. 249 – 257.
10. Носов, М.К. Основы разработки критериев оценки эффективности управленческой деятельности в органах внутренних дел / М.К. Носов // Актуальные проблемы Российского права. 2009. №1. С. 460 – 464.
11. Чудинов, К.Ю. Критерии эффективности управленческой деятельности руководителей среднего звена современного предприятия / К.Ю. Чудинов // Российский психологический журнал. 2009. Том 6. № 3. С. 52 – 55.

Психология

УДК: 159.9
аспирант Семенова Полина Евгеньевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Орловский государственный университет имени И. С. Тургенева» (г. Орел);
кандидат психологических наук, доцент Щурова Юлия Евгеньевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Орловский государственный университет имени И. С. Тургенева» (г. Орел)

ПОДХОДЫ К ИССЛЕДОВАНИЮ ИНТЕЛЛЕКТА В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ КОГНИТИВНОЙ ПСИХОЛОГИИ ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XX ВЕКА

Аннотация. В статье рассмотрены основные концепции интеллекта, представленные в отечественной психологии второй половины XX века, описаны, разработанные ведущими представителями когнитивной психологии, принципы, законы и механизмы протекания мыслительной деятельности человека, которые и в настоящее время являются базовыми для отечественной психологии.
Ключевые слова: интеллект, мышление, интеллектуальное развитие, мыслительная деятельность, модель интеллекта.
Annotation. The paper considers the basic concepts of intelligence, presented in Russian psychology of the second half of the XX century are considers, and describes principles, laws and mechanisms of the flow of human mental activity, which were developed by leading representatives of cognitive psychology, and are currently the basis for domestic psychology.
Keywords: intelligence, thinking, intellectual development, mental activity, model of intelligence.

Введение. Проблема исследования интеллекта – одна из основных проблем психологии. Изучение интеллекта способствует более полному раскрытию закономерностей психического развития индивида, пониманию природы индивидуальных различий в проявлении общих способностей. Интеллектуальный потенциал подрастающего поколения является одним из ведущих условий развития современного общества.

Проблема интеллекта является традиционной как для зарубежной, так и для отечественной психологии. Однако в СССР психология и психодиагностика интеллекта как общей способности были под запретом, в отличие от США и Западной Европы. Причины этого [4]:

1. Идеологическое давление. Постановление ЦК ВКП(б) «О педологических извращениях в системе Наркомпроссов» от 1936 года.
2. Невостребованность практикой. В Европе и, особенно, в США тестирование уровня интеллекта широко используется в образовании, медицине, при приеме на работу, профориентации и т.п. В нашей стране психодиагностика интеллекта применялась лишь при постановке диагноза умственной отсталости.

Однако, в 60-е годы, когда в нашей стране был дан «зеленый свет» исследованиям в области психологии и в частности интеллекта, отечественные психологи стали активно изучать данную психическую реальность. «Изголодавшаяся» отечественная психология, в итоге, получила фундаментальные теории в области изучения мышления таких ученых как А.Н. Леонтьев, П.Я. Гальперин, О.К. Тихомиров, А.В. Брушлинский и др.

Изложение основного материала статьи. В отечественной психологии второй половины XX века интеллект определяется как «понимание, познание, в широком смысле совокупность всех познавательных функций индивида: от ощущений и восприятия до мышления и воображения; в более узком смысле – мышление» [10]. Данное определение продолжает оставаться актуальным и в настоящее время, а в его основу легли многочисленные исследования, проведенные отечественными психологами около полувека назад.

В 30-е гг. XX века С.Л. Рубинштейном был выдвинут и разработан методологический принцип единства сознания и деятельности. Это означает, что психическое и мышление в частности, формируется и развивается не само по себе, а именно в деятельности — прежде всего в процессе обучения и труда. В рамках данного методологического принципа выполнены основные исследования отечественных авторов, посвященные изучению интеллекта (А.В. Брушлинский [1], Давыдов В.В. [3], П.Я. Гальперин [2], Н.Ф. Талызина [11], А. Н. Леонтьев [5, 6], и др.).

А.В. Брушлинский указывает на то, что, от того, насколько хорошо деятельность «организована уже в детские годы, во многом зависит все последующее формирование данного человека как личности в его взаимоотношениях с другими людьми» [1, с. 10]. В частности организацией учебной деятельности занимаются психология и педагогика в своем взаимодействии.

А.В. Брушлинский определяет мышление как динамический процесс при решении какой-либо задачи или проблемы. Продуктом мыслительного процесса одинаково выступает решение или «не-решение» (неудача в попытках найти решение) задачи, так как, в любом случае анализ приводит к приобретению знаний (система понятий и суждений), более адекватных способов решения, регуляции поступков, иному эмоциональному отношению к интеллектуальной деятельности и т.д. «Мышление – это всегда искание и открытие существенно нового. Открываемое в процессе мышления новое, является таковым по отношению лишь к предшествующим стадиям мышления и вообще всей жизни данного индивида» [1, с. 14]. Это означает, что, то знание, которое получает индивид в процессе своей познавательной деятельности ново лишь именно для него, а не для всего человечества в целом, так как, исторический опыт, безусловно, превышает жизненный опыт любого человека. Данный критерий «является объективным критерием всякого мышления и его развития» [1, с.16]. Так, познавательная деятельность ученого и ребенка имеет существенную общность в том, что продукт мыслительного процесса ученого является новым как по отношению ко всем его предыдущим стадиям развития мышления, так и в его творческой жизни. Однако и существует принципиальное различие – открытие нового знания ученым будет новым, как для него, так и для всего человечества в целом.

В этой связи А.В. Брушлинский выделяет две основные разновидности мыслительной деятельности:

1) Репродуктивное (или просто память), с помощью которого человек решает хорошо знакомые задачи: читает, решает уравнения по формулам и т.п.

2) Продуктивное (творческое) – поиск нового.

Наиболее полной теорией интеллекта второй половины XX столетия является теория мышления человека отечественного психолога А.Н. Леонтьева. По А.Н. Леонтьеву пусковой основой формирования и развития мышления как высшей психической функции выступают формирующиеся в процессе эволюции у высших животных способы ориентировки и организации поведения в окружающем пространстве на основе установления межпредметных связей и отношений в конкретных ситуациях [8, 271].

Мышление — это особый способ ориентировки, обеспечивающий выделение и фиксацию субъектом разнообразных межпредметных отношений и связей в процессе планирования и реализации иерархически организованных взаимно подчиненных операций и действий [8].

Главным ориентиром того, что мышление начинает формироваться является установление межпредметных связей и отношений через функциональное использование одного действия (операции) в качестве средства достижения цели другого действия (операции). Целью первого действия выступает такое преобразование предметных условий, которое делает возможным осуществление другого действия, которое необходимо для достижения следующей цели [6].

Мышление осуществляется в процессах ориентировочно-исследовательского поиска и раскрывает себя в таких отношениях и связях между действиями в определенных предметных условиях (задача), в которых обеспечивается достижение конкретной итоговой цели. Цель, способ достижения которой необходимо найти и выстроить в определенных предметных условиях, составляет мыслительную задачу [8].

Особенностью мыслительных действий является ограниченность условий, в которых они реализуются. Выбранный способ достижения цели в определенных условиях, составляет основу любой мыслительной задачи. Мыслительные задачи разворачиваются в два этапа: 1) подготовительный – открытие новых межпредметных отношений и связей в конкретных условиях, 2) исполнительный – включение их в процесс решения. У человека подготовительный этап (познавательный, ориентировочный) отделяется от исполнительного этапа и начинает существовать обособленно и укрепляться как продукт познавательной деятельности в форме значений с помощью языка и знаково-символических средств, в отличие от животных у которых границы этапов стерты.

Так, согласно А.Н. Леонтьеву, интеллект возникает впервые там, где поведенческий акт делится на две фазы: фазу подготовки возможности осуществления того или иного действия и фазу его реализация, то есть, суть интеллекта как зарождающейся в филогенезе психической способности, заключается в том, что ориентировка в ситуации перемещается с уровня внешних двигательных проб во внутренний план - возникает тот известный феномен «паузы», который у животных является поведенческим проявлением интеллектуальной активности [5].

Также, Леонтьев А.Н. был первым отечественным психологом, создавшим модель интеллекта. По Леонтьеву А.Н., функциональные мозговые системы в реализуемых ими психических процессах могут приобретать характер непосредственных актов, выражающих особую способность вроде способности непосредственного усмотрения пространственных, количественных и логических отношений. Эти функциональные системы образуются путем образования условно-рефлекторных связей. Они сохраняются в течение длительного периода времени, перестраиваются, также, отдельные компоненты могут замещаться другими. При этом данная функциональная система сохраняется как единое целое. Так, Леонтьев А.Н. говорил о высочайшей способности к компенсации. Он выделил среди всех способностей «особую способность», связанную с умением человека вычленять в окружающем мире пространственные, логические и количественные связи. Также, он указал на наличие у человека способности к пространственному, количественному и логическому различению. Эта дифференциация отдельных способностей в структуре общей способности впервые позволила наметить трехмерную модель интеллекта [5].

Одной из базовых для отечественной психологии является теория П.Я.Гальперина о поэтапном формировании умственных действий и на их основе понятий. Анализируя психологическую природу понятий, П.Я.Гальперин характеризует их со стороны качества и динамики умственных действий, которые отвечают их содержанию.

П.Я. Гальперин в теории поэтапного формирования умственных действий исходил из того, что любая психическая, в том числе интеллектуальная, деятельность является результатом интериоризации плана действий. Интеллектуальное действие, особенно высокого уровня, не может быть сформировано без опоры на его изначальную, наиболее полную и развернутую практическую форму. Выделено четыре параметра преобразования действия при его переходе во внутренний план: 1) уровень выполнения, 2) мера обобщения, 3) полнота фактически выполняемых операций, 4) мера освоения действия. По П.Я. Гальперину, существуют три уровня выполнения (организации) действий: 1) действия с материальными предметами, 2) действия речевом плане, 3) действия в уме. Третий уровень, то есть высший, есть основное содержание умственного развития ребенка [2, 13].

П.Я.Гальперин определил три типа учения на базе построения схемы ориентировочной основы действий. При первом типе обучающийся находится в ситуации неполной системы условий и вынужден действовать методом «проб и ошибок». При втором типе ребенок уже ориентируется на более полную систему ориентиров, указаний и условий, что обеспечивает безошибочное выполнение действия, обобщенность материала, высокий уровень осознанности, критичности и пр. Третий тип учения характеризуется полной ориентацией уже не на условия выполнения конкретного действия, а на принципы строения изучаемого материала, на предметные единицы, из которых он состоит, и законы их сочетания. Ориентировочная основа такого рода обеспечивает глубокий анализ изучаемого материала, формирование познавательной мотивации [2, 13].

В работах Н.Ф. Талызиной, выполненных в русле теории поэтапного формирования умственных действий, разработанной П.Я. Гальпериным, одной из основных характеристик умственного действия называется мера обобщения. Н.Ф. Талызина отмечает, что «обобщенность действия характеризует меру выделения существенных для выполнения действия свойств предмета из других несущественных» [11, с. 58]. У детей младшего школьного возраста управление формированием обобщенности умственных действий осуществляется путем контроля за содержанием ориентировочной основы действий, а не просто обеспечением общности свойств в предъявляемых объектах [11].

Активно вопросами интеллектуального развития занималась (и сейчас занимается) такая междисциплинарная наука как нейропсихология. Большой вклад в изучение процессов мышления в данной научной области внес А.Р.Лурия. Он говорил о том, чтобы понять механизм мышления его необходимо рассматривать как целостный динамический процесс. Основываясь на этих представлениях, нейропсихология начала искать системы мозговых механизмов, которые обеспечивают составные звенья и этапы мышления. В качестве этих этапов были выделены: ориентировка в условиях задачи; выбор наиболее эффективного способа решения и определение общей схемы решения на его основе; выбор наиболее адекватных средств и операций, способствующих реализации общей схемы решения задачи; решение задачи или нахождение ответа на поставленный задачей вопрос; сравнение полученного результата с исходными условиями задачи [7]. Вся мыслительная деятельность разворачивается на основе мотивации, делающей задачу актуальной для субъекта.

Результаты нейропсихологических исследований показали, что за каждый этап решения задачи отвечают определенные, различные по локализации отделы головного мозга [7].

Большой вклад в изучении мышления внесла школа О.К.Тихомирова. Ряд функциональных особенностей мыслительных операций в составе интуитивных и творческих мыслительных действий, а также связь умственных операций с эмоциональными и мотивационными процессами — операциональное значение и операциональный смысл — выявлены в исследованиях О. К. Тихомирова [12].

О. К. Тихомиров занимался изучением психологического механизма эмоционального предвосхищения в процессах решения мыслительных задач. Основные положения теории [8]:

1. О.К. Тихомиров вслед за А.Н. Леонтьевым говорил о том, что выполнение мыслительного действия (в данном случае творческого), подчиненного определенной цели, реализуется посредством умственных операций — автоматизированных, неосознаваемых приёмов и способов решения.

2. Каждая операция в зависимости от функциональной необходимости в процессе решения по отношению к цели действия приобретает операциональное значение. Продуктивность выбранных операций определяется: 1) достижением цели и решением задачи; 2) подбором наиболее простого способа решения из имеющихся.

3. В процессе решения задач подбор осуществляющихся операций не осознаётся, но эмоционально переживается субъектом как операциональный смысл. Операциональный смысл через осознаваемую цель и смысл действия связан с мотивом разворачивающейся деятельности. Смысл операции, используемой в ходе решения задачи, может быть зарегистрирован: 1) объективно — по сдвигам физиологических показателей (ЧСС, КГР и др.); 2) субъективно, в самоотчете испытуемого — как переживание эмоционального состояния (инсайт).

4. Новый способ установления межпредметных связей и отношений в определенной ситуации при решении задачи эмоционально фиксируется. В дальнейшем эмоциональные реакции определяют направление поиска решения задач в подобных ситуациях. Регулирующая функция эмоций в процессах решения задач, зачастую, не осознаётся субъектом. Переживаемые эмоции идентифицируются по вегетативным изменениям, опережающим выполнение успешного действия (механизм эмоционального предвосхищения).

Еще одна модель интеллекта представлена Н.В. Овчинниковым, названная им «Тезарусная модель интеллекта». Понятие «тезаруса» в широком смысле означает структурно-организованную совокупность информации, имеющую сложную структуру. Отдельные представления, образы связаны между собой ассоциативными связями. Сила ассоциативных связей зависит от представленности в индивидуальном опыте данных объектов. Представления, образы могут находиться в различных состояниях в зависимости от степени активности. Наивысшей активностью обладают представления находящиеся в поле осознанного внимания. Со временем активность информации постепенно падает, в связи с ее невостребованностью в течение длительного периода времени, что может выражаться в сложностях «припоминания» того или иного материала [9].

В соответствии с тезарусной моделью мышление предопределено структурой знаний. «В операциональных концепциях мышление можно сравнить с полётом самолёта: штурман на земле прокладывает по карте маршрут, а в полёте в соответствии с этой программой отдаёт команды пилоту, каким курсом лететь. В тезарусной модели мышление можно сравнить с движением автомобиля, оно предопределено дорогой: шоссе поворачивает влево и шофёр «крутит баранку» влево, шоссе вправо – и шофёр поворачивает вправо» [9, с. 2]. Правда такое сравнение помогает понять только мышление безсознательное, без этапов осознания, активации, выдвижения идей, гипотез и т.п. «Мышление, включающее моменты осознанного внимания, можно сравнить с тем же движением автомобиля в ночное время, осознание, активация подобны осветительной ракете, благодаря которой становятся видны боковые ответвления дороги» [9, с. 2].

Выводы. Таким образом, запрет психологии как науки в 30-е гг. XX века дал толчок к интенсивному развитию психологического знания, в частности интеллекта, во второй половине XX века. В этот период появилось много концепций, моделей и представлений о структуре интеллекта: А.В.Брушлинский описывал

интеллект как динамический процесс при решении какой-либо задачи или проблемы [1]; А.Н. Леонтьев разработал теорию мышления человека [5, 6]; А.Р. Лурия рассматривал мышление в рамках нейропсихологии и выдвинул теорию о локализации высших психических функций в коре головного мозга [7]; П.Я.Гальперин разработал, основополагающую для образовательного процесса, теорию поэтапного формирования умственных действий [2]; в школе О.К.Тихомирова велись разработки в области психологического механизма эмоционального предвосхищения в процессах решения мыслительных задач [12] и др. Эти положения и в настоящее время являются базовыми для отечественной психологии. Изучение интеллекта продолжает проводиться в рамках описанных концепций, обогащая их новыми экспериментальными данными и определяя актуальные задачи дальнейших исследований.

Литература:

1. Брушлинский А.В. Психология мышления и проблемное обучение. Подписная научно-популярная серия «Педагогика и психология» 1983, №6.
2. Гальперин П.Я. Психология мышления в учении о поэтапном формировании умственных действий // Исследования мышления в советской психологии. Под ред. Е.В. Шороховой. – М.: Наука, 1966. – С. 252-271.
3. Давыдов В.В. Деятельностная теория мышления. – М.: Научный мир, 2005.
4. Дружинин В.Н. Когнитивные способности: структура, диагностика, развитие. – М.: ПЕР СЭ; СПб.: ИМАТОН – М, 2001. – 224 с.
5. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. – М.: Изд-во Академии педагогических наук РСФСР, 1959. – 412 с.
6. Леонтьев А. А. Слово в речевой деятельности. М., 1965
7. Лурия А.Р Высшие корковые функции человека и их нарушения при локальных поражениях мозга. – М.: Книга по Требованию, 2012. – 432 с.
8. Маланов С.В. Методологические и теоретические основы психологии. Москва-Воронеж. – 2005. – 335 с.
9. Овчинников Н.В. Тезарусная модель интеллекта и психологические механизмы эффективности методик изобретательства. – ВИНИТИ. – 1982.
10. Психологический словарь / Под ред. В.В.Давыдова. – М.: Педагогика, 1983
11. Талызина Н.Ф., Карпов Ю.Е. Педагогическая психология: психодиагностика интеллекта. – М.: МГУ, 1987. – 85 с.
12. Тихомиров О.К, Психология мышления. - М.: Изд-во Московского университета, 1984.
13. Щурова Ю.Е. Динамика интеллектуального развития слабослышащих школьников от младшего школьного к подростковому возрасту. Дисс. … канд. психол. наук: 19.00.07 / Ю.Е. Щурова. – М., 2007. – 164 с.

Психология

УДК: 159.9.07

кандидат психологических наук, доцент Серебрякова Татьяна Александровна
Нижегородский государственный педагогический университет имени К. Минина (г. Нижний Новгород);
студентка группы МПСК-16 Глазова Евгения Андреевна
Нижегородский государственный педагогический университет имени К. Минина (г. Нижний Новгород)

РОЛЬ СЕМЬИ В ЭФФЕКТИВНОЙ АДАПТАЦИИ РЕБЕНКА К ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Аннотация. В данной статье находят отражение результаты теоретико-экспериментального осмысления проблемы оптимизации процесса адаптации детей младшего дошкольного возраста к условиям детского сада. Опираясь на метод теоретического анализа, авторы публикации раскрывают позиции представителей разных отраслей наук о человеке относительно определения термина «адаптация», рассматривают специфику и механизмы эффективной адаптации детей 4-го года жизни, а также определяют теоретико-методологические основания для организации эмпирического исследования, направленного на изучение психологических механизмов, закономерностей и факторов, обусловливающих успешность адаптации ребенка к образовательной организации.

Ключевые слова: адаптация, адаптивные возможности, взаимодействие с родителями как условие эффективной адаптации.

Annotation: This article reflects the results of theoretical and experimental understanding of the problem of optimization of the process of adaptation of children of early preschool age to the conditions of kindergarten. Based on the method of theoretical analysis, the authors reveal the positions of representatives of different branches of human Sciences regarding the definition of the term "adaptation", consider the specifics and mechanisms of effective adaptation of children of the 4th year of life, as well as determine the theoretical and methodological basis for the organization of empirical research aimed at studying the psychological mechanisms, patterns and factors that determine the success of the child's adaptation to the educational organization.

Keywords: adaptation, adaptive capabilities, interaction with parents as a condition of effective adaptation.

Введение. «Становление личности» – широкое понятие, отражающее разнообразные грани процессов воспитания, образования, социализации», - пишет Н.В. Рубцова [6]. При этом в качестве одного из важнейших условий успешного личностного развития ученые рассматривают способность человека, как и любого другого живого организма, к адаптации (работы К.А. Абульхановой-Славской, Г.М. Андреевой, А.А. Бодалева, И.С. Кона, С.Л. Рубинштейна и т.д.).

Особую актуальность эффективная реализации адаптивных возможностей субъекта имеет на базовых уровнях онтогенеза, когда еще не сформировавшийся организм нередко вынужден затрачивать много, как физиологических, так и психологических, усилий для приспособления к постоянно изменяющемуся социуму и полноценной жизни в нем.

Одной из таких жизненных ситуаций, требующих от малыша максимальных затрат как физиологических, так и эмоционально-психологических усилий, то есть, - адаптивных возможностей и способностей, является ситуация, когда ребенок младшего дошкольного возраста начинает посещать дошкольное образовательное учреждение. Из-под постоянной и такой ему необходимой опеки самого близкого и родного человека - мамы, ребенок попадает в совершенно ему незнакомый и пусть и небольшой (в группы младшего дошкольного возраста, как правило, не должны быть по наполнению детьми более чем 15 – 20 человек!), но социум. Незнакомые дети и взрослые, незнакомая обстановка и непривычный режим дня, несомненно, требуют от малыша естественной затраты сил организма, что нередко приводит к тому, что ребенок начинает чаще болеть, капризничает, становится упрямым и т.д.

Можно ли помочь малышу с наименьшими для его организма потерями пережить это сложный временной отрезок? «Можно!» - объективно утверждают ученые, опираясь на свои многочисленные исследования (работы А. Атанасовой-Вуковой, К.Гоша, М. Зейделя, В. Мановой-Томовой, Э. Хабинаковой; М.Р. Битяновой, А.И. Захарова, Л.О. Кузнецовой, М.И. Лисиной, Т.А. Репиной и т.д.).

В данной публикации мы также обращаемся к вопросам оптимизации процесса адаптации детей младшего дошкольного возраста к дошкольному учреждению. При этом целью своего исследования мы определяем изучение возможностей психологической консультативной помощи родителям в этом процессе.

Изложение основного материала статьи. Проблема адаптации, - то есть взаимодействия живых организмов и окружающей среды, следствием которого является оптимальное их приспособление к жизни, уже на протяжении длительного времени была и остается одной из актуальных проблем целого спектра наук о человеке. Интерес ученых к данной проблематике объективно обусловлен постоянством изменений, происходящих во всех сферах жизни и деятельности человека, и, как следствие, - объективной необходимостью приспособления к данным трансформациям. Не случайно одними из первых к проблемам адаптации обращаются представители биологии, говоря об адаптации как об одном из важнейших свойств живого организма.

Вместе с тем, человек – это сложнейшая биосоциальная система, полноценная жизнь и эффективное развитие которой объективно зависят не только от тех адаптационных процессов, которые осуществляются на биологическом уровне.

Человек по свое природе социален. С первых моментов своей жизни он испытывает потребность в общении, взаимодействии с окружающими его людьми. Нередко именно эти социальные контакты оказывают определяющее влияние на его жизнь и деятельность, в том числе, и на способность приспособиться, адаптироваться к социуму. Не случайно, как показал осуществленный нами анализ исследований, ученые не только стремятся определить сущностные характеристики процесса адаптации, но и устанавливают тесную связь между процессами адаптации личности и ее социализацией [7]. Впервые на эту связь указал еще в начале XX в. основатель и крупнейший представитель психологического направления американской социологии Ф. Гиддингс, определив в качестве ведущей задачи социализации «такое приспособление человека к обществу, которое обеспечивает ему успешное функционирование» [2, с. 39].

Об адаптации, как одной из важнейших стадий социализации личности говорят и такие представители современной отечественной психологии, как Д.А. Андреева, И.А. Мнацаканян, А.В.Петровский и т.д. При этом особое внимание ученые обращают внимание на обеспечение оптимальных условий, как для социализации, так и для эффективной адаптации на базовых уровнях онтогенеза. Например, А.В. Петровский [5], отмечает, что стадия адаптации субъекта к социуму, по мнению ученого, совпадающая с периодом детства, когда человек выступает как объект общественных отношений, является очень важной для социализации, социокультурного развития личности. Именно на этой стадии, посредством овладения знаковыми системами, нормами и правилами поведения, а также социальными ролями, происходит вхождение ребенка в мир людей.

По мнению же Д.А. Андреевой [1] адаптация и социализация есть не что иное, как единый процесс взаимодействия личности и общества. При этом, сочки зрения исследователя, адаптация выражает приспособление человека к новой для него предметной деятельности, являясь условием социализации, которая трактуется автором как процесс становления личности [7].

Не случайно, установив тесную связь между процессами адаптации и социализации личности, как зарубежные, так и отечественные психологи активно используют понятие «социально-психологическая адаптация» (работы А. Адлера, Г. Олпорта, Д. Роттера, К. Роджерса, З. Фрейда, Э. Эриксона; Д.А. Андреевой, И.К. Кряжевой, А.А. Налчаджяна, А.В. Петровского и т.д.).

Опираясь на осуществленный нами анализ исследований ученых, мы под социально-психологической адаптацией предлагаем понимать такой процесс взаимодействия личности и социальной среды, результатом которого является формирование адаптированности личности, объективно обеспечивающей субъекту эффективное освоение социальной среды через принятие ее нормативов взаимодействия, ценностных ориентаций и форм предметной деятельности. И вновь мы обращаем внимание на важность, значимость создания всех необходимых условий, для оптимальной адаптации к социуму на базовых уровнях онтогенеза, когда ребенок лишь начинает познавать окружающий мир со всем многообразием и сложностью поведенческих нормативов и социокультурных установок.

Вместе с тем, для того, чтобы эти условия обеспечить, необходимо, с нашей точки зрения, иметь представление о тех вариациях, видах социально-психологической адаптации, которые выделены учеными [7]:

✓ А.А. Налчаджян [4] выделяет следующие три вида социально-психологической адаптации:

- нормальная, которая приводит к устойчивой адаптации личности в типичных для нее проблемных ситуациях;
- девиантная – когда поведение индивида не в полной мере соответствует ожиданиям остальных участников социального процесса и
- патологическая адаптации. Как отмечает исследователь, при данном варианте адаптации поведение субъекта может рассматриваться как адаптивное, относительно нормативов поведения конкретной социальной группы. Однако имеют патологию нормативы поведения данной социальной группы в целом.

✓ И.Д. Калайков [3] выделяет три вида социально-психологической адаптации:

- внешнюю;
- внутреннюю и

- реадаптацию - адаптацию личности в абсолютно новой для нее социальной среде.

✓ Интерес, с нашей точки зрения, представляет и подход к градации социально-психологической адаптации с позиций степени активности личности:

- активная социально-психологическая адаптация. Имеет место в тех случаях, когда человек стремится воздействовать на социальную среду, изменяя в ней то, что его по каким-либо причинам его не устраивает;
- пассивная адаптация. Заключается в отсутствии стремления к такому взаимодействию и изменениям.

Вместе с тем, учитывая, что человек не всегда может адаптироваться к условиям изменившейся социальной среды, социально-психологическую адаптацию предлагается классифицировать на:

- добровольную, которая имеет место в тех ситуациях, когда новые ценности и способы действия, диктуемые измененной средой, не противоречат системе ценностей самой личности и
- вынужденную, когда характер и направленность трансформаций не соответствуют представлениям и установкам личности.

✓ Существует классификация социально-психологической адаптации и с точки зрения направленности адаптационных процессов:

- внешняя адаптация, заключающаяся в приспособлении к внешним ситуациям и
- внутренняя, ориентированная на разрешение внутренних конфликтов и проблем личности, освоение новых адаптивных механизмов, приспособление освоенного адаптивного механизма к структуре личности и т.д.

Исследуют ученые и уровни социально-психологической адаптации, выделяя

- начальную стадию адаптации - когда индивид знает, как он должен вести себя в новой среде, но в своем сознании не признает ценностей новой среды и, где может, отвергает их, придерживаясь прежней системы ценностей,

- стадия терпимости - индивид и новая среда проявляют взаимную терпимость к системам ценностей и образцам поведения друг друга,

- аккомодация - признание и принятие индивидом основных систем ценностей новой социальной среды при одновременном признании некоторых ценностей индивида его новой средой,

- ассимиляция - полное совпадение систем ценностей индивида и среды (результаты исследований А.А. Налчаджяна [4].

Самым же, с точки зрения ученых, проблематичным вопросом в области изучения социально-психологической адаптации является определение ее критериев. Исходя из того, что социально-психологическая адаптация – явление многомерное, многоаспектное, мы, опираясь на изученные результаты исследований ученых, в качестве базовых, склонны выделить следующие ее показатели:

- уровень развития интеллектуальной сферы личности. Данный параметр в качестве параметра оценки социально-психологической адаптации нами выделен в силу того, что успешная адаптация невозможна без включения в данный процесс сознания субъекта;
- уровень развития эмоциональной сферы личности. Данный параметр мы выделяем как важнейший в системе оценки адаптации социально-психологической адаптации, поскольку успешность адаптационных процессов во многом обусловливает отношение субъекта, личности к тем изменениям, которые происходят в результате адаптации как на уровне самой личности, так и на уровне взаимодействия с социумом;
- уровень развития коммуникативной сферы личности. Социально-психологическая адаптация, как нами отмечалось ранее, предполагает систему взаимоотношений с социумом (взаимоотношений личности и группы), и именно характер и направленность этих взаимоотношений, с наше точки зрения, оказывают влияние (а именно, - способствуют, или препятствуют) процессу адаптации [7].

Опираясь на осуществленный нами анализ исследований, мы делаем вывод о том, что, несмотря на достаточное количество исследований, осуществленных в отношении социально-психологической адаптации человека, проблема социально-психологической адаптации не утрачивает своей актуальности.

Одним из таких весьма, с нашей точки зрения, важных аспектов в области данной проблематики, является вопрос адаптации детей раннего и младшего возраста к дошкольному образовательному учреждению.

Вместе с тем, анализ практики позволяет говорить о том, что проблема адаптации ребенка к образовательному учреждению многими родителями не воспринимается именно как проблема.

Опираясь на результаты исследований Н.М, Аксариной, В.Г. Алямовской, Л.И. Божович, Л.Г. Голубевой, Л.С. Выготского, А.И. Захаровой, А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна и многих других ученых, позволяют говорить о том, что на успешное / неуспешное протекание адаптационного периода во много влияет возраст, состояние здоровья, уровень психического развития, индивидуальные особенности психики ребенка, его темперамент, прошлый опыт социальной адаптации, а так же, - характер его привязанности к матери и стиль детско-родительских отношений, мы склонны предположить, что организация целенаправленной психологической помощи семье посредством целенаправленно спроектированного и организованного психологического консультирования, поможет

- родителям осознать всю серьезность данного этапа в жизни ребенка, - этапа его адаптации к дошкольному образовательному учреждению, а

- детям - легче прожить этот период своей жизни.

Для подтверждения или опровержения выдвинутого предположения, нами была спроектирована программа экспериментального изучения социально-психологической адаптации.

Разработанная нами программа экспериментального исследования предполагает два взаимосвязанных блока диагностических методик.

1 блок - определение адаптивных возможностей детей. Для этого нами были использованы

- методика «Исследование психофизиологической адаптации детей к условиям дошкольного учреждения» А. Остроуховой. В рамках использования данной методики исследователю предлагается с помощью листа адаптации определить поведенческие реакции ребенка по 4 параметрам (эмоциональное состояние ребенка, социальные контакты ребенка, сон ребенка и аппетит ребенка). При обработке протокольных данных осуществляется подсчет общего количества баллов, что и позволяет оценить уровень психофизиологической адаптации;

- методика «Исследование уровня адаптированности ребенка к условиям дошкольного образовательного учреждения» М.В. Корепановой и Е.В. Харламповой. В рамках использования данной методики исследователю предлагается осуществить наблюдение за поведением ребенка в разных жизненных ситуациях. Поведенческие проявления ребенка предлагается фиксировать по следующим параметрам: эмоциональный фон поведения; познавательная и игровая деятельность; взаимоотношения с взрослыми; взаимоотношения с детьми; реакция на изменение привычной ситуации;

- методика «Диагностика форм общения» М.И. Лисиной, ориентированная на определение ведущей формы общения ребенка со взрослыми. В рамках использования данной методики ребенку предлагается выбрать для активного взаимодействия из предоставленных ему игрушек и книг интересующий его в данный момент времени стимульный материал. Когда ребенок осуществил свой выбор, экспериментатор помогает ему организовать деятельность, которую ребенок предпочел. Если ребенок не может самостоятельно сделать выбор, исследователь ему помогает, предлагая на выбор поиграть, почитать или поговорить. В специальном бланке исследователь фиксирует поведенческие проявления ребенка по следующим параметрам: порядок выбора ситуаций; основной объект внимания в первые минуты исследования; характер активности ребенка по отношению к объекту внимания; уровень комфортности во время эксперимента; речевые проявления детей; продолжительность деятельности. Подсчет общего количества баллов, набранных ребенком позволяет оценить уровень сформированности у него деятельности общения.

2 блок - изучение отношения родителей к своим детям в целом и к процессу их адаптации к ДОО мы осуществляли посредством

- методика «Опросник родительского отношения» А.Я. Варга и В.В. Столина, ориентированная на выявление родительского отношения. В рамках использования данной методики каждому родителю предлагается бланк с перечнем вопросов (61 вопрос), на которые они должны дать однозначный ответ «ДА» или «НЕТ». При обработке протокольных данных, с помощью специального ключа, проводится их сравнение с тестовыми нормами, что и является показателем уровня родительского отношения: отвержение, социальная желательность, симбиоз, гиперсоциализация, инфантилизация;

- методика «Стратегии семейного воспитания» С.С. Степанова, в модификации И.И. Махониной. Цель данной методики – определение стиля семейного воспитания (авторитарный, авторитетный, либеральный, индифферентный).

- методика «Опросник родительских установок» (PARI) Е.С. Шефера и Р.К. Белла, адаптированная Т.В. Нещеретом, ориентированная на изучение наиболее общих принципов и моделей воспитания, используемых родителями, а также внутрисемейных отношений;

- методика «Мера заботы» И.М. Марковской, ориентированная на определение степени проявления заботы родителей по отношению к собственному ребенку.

В экспериментальную выборку вошло 16 семей одного из ДОУ г. Нижнего Новгорода и их родители. Все семьи полные, городские, не этнические, состоящие в официальном браке.

Общее количество респондентов, принявших участие в экспериментальном исследовании – 48 человек. Из них:

– 16 детей в возрасте от 3 до 4 лет;

– 32 взрослых (16 мам и 16 пап).

Выводы. Проведенное нами пилотажное исследование позволяет говорить о том, что родители обращают минимальное внимание процессу подготовки своего малыша к дошкольному образовательному учреждению. Об этом свидетельствует тот факт, что практически у 100% детей, пришедших в образовательное учреждение, кардинально менялись

- такие базовые физиологические показатели здоровья, как сон и аппетит (дети плохо засыпали, спали беспокойно и меньше по времени, чем этого требует режим, их аппетит снижался);
- наблюдались изменения в модальности их эмоций (дети капризничали, многие длительное время плакали);
- даже у общительных и контактных детей (по характеритикам их родителей) фиксировались вспышки агрессии по отношению как к сверстникам, так и ко взрослым.

Полученные нами результаты подтверждают наше предпроложение о том, что современные родители мало внимания уделяют процессу подготовки детей к дошкольному образовательному учреждению и требуют повышенного внимания со стороны психолога на этапе процесса адаптации ребенка.

Специально разработанная программа психологического консультирования и целенаправленная ее реализации в работе с родителями детей, поступивших в дошкольное образовательно учреждение, позволит оптимизировать процесс их адаптации ДОО.

Исходя из сделанных нами выводов, целью нашей дальнейшей деятельности мы и определяем разработку и экспериментальную апробацию программы психологического консультроования семьи, направленной на оптимизацию процесса адаптации детей к дошкольной образовательной организации.

Литература:

1. Андреева Д.А. О понятии адаптации: Исследования адаптации студентов к обучению в вузе. – М.: Человек и общество, 2006. - 451 с.
2. Белинская Е.П., Тихомандрицкая О.А. Социальная психология личности. - М.: Аспект Пресс, 2001. – 300 с.
3. Клайков И.Д. Цивилизация и адаптация. — М.: Прогресс, 1984. — 239 с.
4. Налгаджян А.А. Социально-психологическая адаптация личности: Формы, механизм, стратегии. – Ереван, 2004. – 186 с.
5. Петровский А.В. К пониманию личности в психологии // Вопросы психологии. - 1981. - № 2. - С. 40–46.
6. Рубцова Н.В. К вопросу о становлении индивида: образование и педагог как «медиаторы» в процессе социалтзации личности // Vestnik of Minin University. – 2014. - № 2.
7. Т.А.Серебрякова, Д.В.Жарова, О.А.Костина, Е.М.Кочнева, Л.Б.Морозова, Л.В. Скитневская Проблема социально-психологической адаптации личности в исследованиях ученых // International Journal of Environmental and Science Education. – 2016. - VOL. 11. - №4. - С 349-358.

УДК: 159.9

кандидат психологических наук Султанова Ирина Викторовна
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Севастопольский государственный университет» (г. Севастополь);
кандидат психологических наук Василенко Ирина Юрьевна
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Севастопольский государственный университет» (г. Севастополь)

АНАЛИЗ НАИБОЛЕЕ РАСПРОСТРАНЕННЫХ ТЕХНИК ПО ВИЗУАЛИЗАЦИИ ИНФОРМАЦИИ В ПЕДАГОГИКЕ И ПСИХОЛОГИИ

Аннотация. В современном обществе изменяются цели и задачи, стоящие перед образованием. Акцент при этом переносится с «усвоения знаний» на формирование «компетентности». Время цифровых технологий предъявляет особые требования к освоению образовательных услуг, таким образом, возникает необходимость адаптации методических приемов и средств к требованиям современного образовательного процесса, улучшая и модернизируя «хорошо работающие старые приемы». Одним из наиболее результативных являются техники визуализация. Статья посвящена анализу наиболее распространенных техник по визуализации мышления в образовательном пространстве.

Ключевые слова: визуализация мышления; техники; обучающиеся; образовательное учреждение; педагоги; клиповое мышление; информационная среда; учебный материал.

Annotation: In modern society, the goals and objectives of education are changing. The emphasis is shifted from «learning» to the formation of «competence». The time of digital technologies places special demands on the development of educational services, thus, it is necessary to adapt teaching methods and tools to the requirements of the modern educational process, improving and modernizing «well-working old techniques». One of the most successful is visualization techniques. The article is devoted to the analysis of the most common techniques for visualizing thinking in the educational space.

Keywords: visualization of thinking, technology, students, educational institution, teachers, clip thinking, information environment, educational material.

Работа выполнена в рамках проекта «Исследование современных способов визуализации информации, полученной при работе с большими данными в сфере инженерной деятельности и психометрическими данными в сфере педагогики», шифр 25.12692.2018/12.1.

Введение. Виртуальное пространство с каждым годом все больше и больше влияет на окружающий мир человека, а, следовательно, на его деятельность и жизнеуклад. Данное явление можно объяснить тем, что глобальные изменения в информационном пространстве, способы получения, передачи, обработки и хранения информации способствуют формированию и развитию кардинально новых культурных аспектов в социуме и восприятии окружающего пространства. Такое влияние носит масштабный характер, который основывается не только на успешном развитии новых цифровых технологий, а также на их повсеместном применении. Одним из наиболее ярких представлений данного явления в современной информационной системе является возрастающая роль «визуализации». В результате распространения данной тенденции возникают новые коммуникативные, культурные и языковые механизмы и явления, которые в значительной мере изменяют окружающее пространство человека, а также воздействуют на все его составляющие, а именно: когнитивные процессы; социальные, межличностные явления; научное, информационное, образовательное мировоззрение.

На равнее с этим, в современном обществе изменяются цели и задачи, стоящие перед образованием. Акцент при этом переносится с «усвоения знаний» на формирование «компетентности». Сегодня можно соглашаться или не соглашаться с запросами современного общества, которое предъявляет новые требования к самому процессу обучения. Время цифровых технологий предъявляет особые требования к освоению образовательных услуг, таким образом, возникает необходимость адаптации методических приемов и средств к требованиям современного образовательного процесса, улучшая и модернизируя «хорошо работающие старые приемы». Одним из наиболее результативных приемов является - визуализация.

Формулировка цели статьи. Целью данной статьи является изучение и анализ наиболее распространенных техник визуализации мышления в педагогике и психологии.

Изложение основного материала статьи. По исследованиям психологов - 80% обучающихся являются визуалами и лишь 20% аудиалами и кинестетиками. Данное явление не случайно. В современном обществе происходит глобализация информации, которая приводит к изменениям в ментальном плане, в связи с чем, формируется и приобретает массовое распространение клиповый тип мышления.

Таким образом, современному образовательному учреждению важно вовремя скорректировать преподавание дисциплин в соответствии с запросами общества.

Клиповое мышление еще обозначают как глобальное изменение человеческой природы и масштабной проблемой нынешнего поколения. Клиповое мышление представляет собой приобретенное свойство, которое развивается и формируется в процессе модифицирующихся условий и ритма жизни человека. Клиповое мышление обладает рядом особенностей таких как, быстрота приема и переработки воспринятых данных, преобладание визуального восприятия информации, проблем с восприятием длительной линейной порядка последовательности и однородной информации. Все это выступает в противовес понятийному мышлению, рассмотренному и описанному Л.С. Выготским.

В современных информационных условиях, в условиях повышенного ритма жизни, человек должен быть многозадачным и обладать способностью к выполнению нескольких действий одновременно, в режиме онлайн. Количество информации для переработки и отреагирования поступает беспорядочными потоками и в больших объемах, в связи с чем, человека не всегда находит время для глубокого и полного анализа полученной информации.

Как отмечает С. Ю. Ключников: «в данном случае клиповое мышление выступает в роли «фильтра» перед информационными перегрузками» [3].

Однако, понятие «клиповое мышление» в полной мере не отражает основные направляющие тенденции, проблемы и потребности в современном обществе. Данная культура выступает в роли подвижной, насыщенной и разнообразной, но в научно-популярных средствах массовой информации рассматривается менее емко и однонаправлено. Уделяя особое внимание вопросам, касающимся проблем современного образования и культуры, стоит отметить, что на лицо, несоответствие реально существующих проблем и потребностей личности тем современным образовательным технологиям, которые используются в образовании.

Ларри Розен в своих исследованиях, касающихся влияния современных технологий на сознание, стиль мышления и поведение детей и взрослых [6; 7] указывает на то, что отрицательные направленности клипового мышления не так страшны, как их описывают. Перед современным обществом стоит важная задача, которая заключается в преобразовании коренным образом самого процесса обучения. Каждое новое поколение в своем развитии должно быть более развито, чем предыдущее, таким образом, необходимы новые методы и средства для эффективного педагогического воздействия на личность. Л. Розен также в своих работах говорит о том, что современные подростки способны выполнять несколько задач (действий) одновременно, и потому называет их «multitasking generation». Это феномен, присущий поколению «i» [6; 7], которые воспитываются во время расцвета цифровых технологий. Такие дети без труда могут синхронно слушать музыку в наушниках, переписываться в социальных сетях, искать необходимую информацию, смотреть видео и делать при этом домашнее задание. Таким образом, информационные технологии не только формируют информационное поколение, а в корне изменяют жизненный уклад, нормы и ценности современного поколения.

Главной социокультурной проблемой XXI века. Л. Розен считает противоречие между информационно-техническим прогрессом и образовательным регрессом. Современные информационные технологии используются повсеместно, во всех областях жизнедеятельности, кроме образования. В образовательных технологиях они находятся лишь в развивающемся состоянии.

Дети, которые практически с младенческого возраста в состоянии освоить новейшие информационные технологии, идя в школу, вынуждены учиться по классической модели обучения, которая была разработана для их прародителей. Таким образом, мы можем наблюдать отрицательную направленность большинства детей к процессу обучения как таковому. Данное положение нуждается в масштабном изменении. Обучение и образование должно быть в соответствии с развитием современного общества. У детей поколению «i» под воздействием информационной среды развиваются и формируются отличительно новые когнитивные возможности и потребности, которые требуют получения нового знания и социализации при помощи информационных технологий. Подрастающее поколение быстро осваивает информационные технологии, связанные с виртуальной реальностью, киберпространством, гипертекстами и семиосферами, в связи с этим становятся подготовленным к новым методам, средствам и принципам обучения, а также к «компьютерности» и «визуализированности» [9; 10].

Рассмотрим, что же включает в себя визуализация информации, и какие существуют методы и средства при помощи, которых можно проводить более успешное обучение.

Понятие «визуализация» происходит от латинского visualis – воспринимаемый зрительно, наглядный. Визуализация информации, это представление числовой и текстовой информации в виде графиков, диаграмм, эскизов, таблиц, карт, плакатов, видео, аудио и спец. эффектов и т.д. На равнее с этим данное понимание визуализации как процесса наблюдения включает в себя мыслительную и познавательную активность личности, а сами визуальные дидактические средства выступают лишь иллюстративной функцией. Иное определение визуализации дается в известных педагогических концепциях (теории схем – Р.С. Андерсон, Ф. Бартлетт; теории фреймов – Ч. Фолкер, М. Минский и др.), в которых этот феномен истолковывается как вынесение в процессе познавательной деятельности из внутреннего плана во внешний план мыслеобразов, форма которых стихийно определяется механизмом ассоциативной проекции [4].

А.А. Вербицкий в своих работах делает акцент на том, что: «Процесс визуализации – это свертывание мыслительных содержаний в наглядный образ; будучи воспринятым, образ, может быть, развернут и служить опорой адекватных мыслительных и практических действий» [2].

Исходя из анализа работ данного автора, можно говорить о том, что такие понятия как «визуальный», «визуальные средства» и «наглядный», «наглядные средства» представляют собой различные понятия. В образовательном педагогическом смысле понятия «наглядный» опирается на демонстрацию определенных предметов, процессов, явлений, то есть демонстрация готового образа, представленного извне, а не вызываемого из внутреннего плана деятельности личности. Процесс представления мысленного образа и вызывание его из внутреннего плана во внешний план является проекцией психического образа. Проекция встроена в процессы взаимодействия субъекта и объектов материального мира, она опирается на механизмы мышления, охватывает различные уровни отражения и отображения, проявляется в различных формах учебной деятельности [2].

На сегодняшний день имеется большое многообразие видов визуализации для обучения.

Модель визуализации представляет собой итог определенного этапа формирования и развития знания. Теоретические знания, в видимой форме показывают его результаты, вскрывают изъяны и противоречия, предназначаются для отыскивания путей усиления понимания и последующего исследования. В качестве зрительной наглядности визуализируются на равнее с образами восприятия, идеи, модели, конструкции.

Ни одно знание не может считаться научным без использования визуальных моделей. Важной составляющей процесса обучения должна стать методология наглядности.

Мультимедиа. Мультимедиа бесспорно увеличивает объем и многообразие информации, которая может быть доступна обучающимся. Примером мультимедиа могут служить онлайновые энциклопедии, в которых представлены ссылки на видео той же тематики, а также дополнительные материалы по интересующей теме. Новостные медиа могут дополняться аудиокомментариями, фоновыми видео, а также иметь ссылки на веб-сайты с дополнительной информацией. Вебинары и онлайновые занятия могут вмещать в себя пояснения, ссылки на необходимые ресурсы, симуляции, иллюстрации, картинки, фотографии и т.д., которые могут включать различные медиафрагменты.

Грамотно разработанные мультимедиа, намного эффективнее, чем текстовая «сухая» информация. Мультимедиа способствуют обучающимся в построении точной и эффективной ментальной модели.

Потенциальные преимущества правильно разработанных мультимедиа, согласно комплексному исследованию Шепарда (Shephard), следующие [8]:

1. Альтернативные перспективы;
2. активное участие;
3. ускоренное обучение;
4. запоминание и применение знаний;
5. навыки решения проблем и принятия решений;
6. системное понимание;
7. мышление высшего порядка;
8. автономность и внимательность;
9. управление темпом и информационными последовательностями;
10. доступ к информации для поддержки.

В своих исследованиях Р. Мейер описывает принципы эффективной мультимедиа [5]. Принципы представлены в табл. 1.

Таблица 1

Принципы эффективности мультимедиа по Р. Мейеру

Принцип	Описание
Мультимедия	Обучение с использованием текста и графики лучше, чем с использованием только текста
Пространственная связь	При обучении, сопровождающимся текстом и графикой, лучше, когда корреспондирующие текст и графика располагаются рядом с друг другом
Временная связь	При обучении, сопровождающимся текстом и графикой, лучше, когда корреспондирующие текст и графика появляются одновременно, а не друг за другом
Логичность	При обучении лучше, если текст, графика или звук не избыточны
Модальность	При обучении лучше, если анимация сопровождается дикторским голосом, чем если анимация сопровождается экранным текстом
Избыточность	При обучении лучше, если анимация сопровождается дикторским голосом, чем если анимация сопровождается и дикторским голосом и экранным текстом
Индивидуальные отличия	Эффект этих принципов более сильно выражен при обучении начальным знаниям, чем знаниям высокого уровня, и для сильно территориально удаленных учеников, чем для малоудаленных территориально

В научной литературе мы можем наблюдать большое количество классификаций наглядности. Рассмотрим типы визуализации, которым присущ дидактический характер общего плана, к ним относятся:

- оперативная наглядность, которая применяется для формирования знаний, умений, навыков, и в сою очередь основывается на основных внешних действиях;
- формализованная наглядность применяется для формирования и структурирования самой модели учебной деятельности;
- структурная наглядность имеет своим преимуществом процесс по выделению основных составляющих и наглядно представляет образцы, по которым необходимо следовать;
- фоновая наглядность применяется для лучшего восприятия и усвоения знаний, при помощи моделирования определенных особенностей процесса научения;
- дистрибутивная наглядность направлена на выделение основных определений, заданий, вопросов, которые включаются в учебники и учебные пособия;
- наглядность преемственности основывается на принципе преемственности внутренних связей разделов, а также опирается на междпредметные связи.

В своих работах, З.С. Белова, описывает более обширную структуру визуальной иллюстрации, а именно, включает в себя: фокальную, структурно-логическую (схематическая), теоретизированную визуализация идеализированных объектов [1, С. 4].

Рассмотрим техники визуализации применяемые в образовательной среде.

1. «Таймлайн». Представляет собой временную шкалу изображенную прямым отрезком, на котором нанесены события в хронологической последовательности для структурирования учебного материала. Данная техника используется при работе с биографическим материалом или творчеством писателя, а также для развития у обучающихся системного взгляда на исторические события. Также таймлайн применяется при создании и сопровождении проектов, дает возможность проследить этапы и сроки реализации. Техника может быть встроена как один из конструктов электронных учебников и учебных пособий, а также как самостоятельные онлайн-сервисы.

2. «Интеллект-карты». Представляет собой способ визуализирования процесса мышления при помощи создания нелинейных схем, а также выступает графическим способом изображения идей, концепций, информации в виде карты, состоящей из ключевых и вторичных тем. Техника интеллект-карты способствует структурированию материала, дает возможность отображать долгосрочные и срочные проекты, ориентироваться в большом потоке учебной информации, схематично упорядочивать структуру заданий, визуализировать свои планы. То есть, данная техника выступает как инструмент структурирования идей, планирования времени, запоминания больших объемов информации, проведения мозговых штурмов.

3. «Скрайбинг». Данная техника является визуализацией информации при применении графических символов, которые отображают содержание и мысль самого текста. Скрайбинг представляет собой процесс синхронного сопровождения речи при помощи рисунков или картинок, которые способствуют развитию визуальных ассоциаций и тем самым способствуют лучшему усвоение материала. Разновидностями

скрайбинга являются: видеоролики; отрисовка основного смысла в процессе конференций, семинаров, презентаций; 3D-скрайбинг который применяется для создания образов в объёме.

В технике скрайбинга применяется эффект параллельного следования, при помощи которого лаконично и емко преподносится сложная информация, доходчиво объясняется материал. В данной техники присутствует универсальность визуализации, так как языком скрайбинга выступает рисунок. Скрайбинг позволяет выступающему сохранять контакт с аудиторией на протяжении всего доклада, презентации или лекции.

Существуют следующие виды скрайбинга:

- Скрайбинг рисовательный.
- Скрайбинг аппликационный.
- Скрайбинг магнитный.
- Скрайбинг «фланелеграфный».
- Скрайбинг компьютерный.

4. «Инфографика» – это визуальный графический способ передачи информации, данных и знаний не большого объема. Главные принципы данной техники выражаются в содержательности, смысле, легкости восприятия и аллегоричности. В инфографике могут использоваться карикатуры, таблицы, карты, схемы, диаграммы, иллюстрации, эмблемы, графические элементы и т.д.

Типы инфогафики:

- Числовые.
- Пошаговые.
- Интерактивные.

К особенностям инфографики можно отнести: графические объекты ассоциировано связаны с предоставляемой информацией; обладают информационной нагрузкой; имеют красочное визуальное представление; информация подается структурировано и конкретно.

5. «Глостер». (Glogster) Представляет собой визуальный инструмент для создания интерактивных плакатов с текстом, видео, гиперссылками и изображениями. Данную технику можно использовать для создания интерактивных биографий, лент времени, введения математических и физических формул, результатов экспериментов, а также имеется возможность по применению в дистанционном обучении по определенной теме. При помощи данной техники можно создавать виртуальный класс, где обучающиеся смогут создавать самостоятельно или в группе и представлять учителю свои глоги (графические блоги). Самостоятельное создание обучающимися интерактивных плакатов позволит им на практике реализовать навыки критического мышления и исследовательской деятельности, а также гарантирует ясность, целостность, запоминаемость, структурированность отображения информации.

6. «Хронолайнер» выступает в роли комплексного программного визуального средства, которое используется для создания, структурирования, визуализации и анализа иллюстративно-хронологических материалов. «Хронолайнер» призван для более качественного усвоения материала в процессе обучения, а именно, позволяет:

- определять, сравнивать, структурировать отдельные факты в хронологической последовательности различных событий, процессов и явлений, используя различные источники информации;
- оценивать, пояснять и анализировать взаимосвязь и взаимозависимость разнообразных процессов и явлений;
- применять всевозможные источники информации для составления и корректировки определенных хронологических явлений.
- организовать проектную работу обучающихся, содействовать комплексному подходу в обучении.

Таким образом, данная техника помогает показать как события и явления влияют на исторические процессы, а также представляет возможность осознать, что и сами обучающиеся являются активными участниками и создателями истории.

Выводы. Резюмируя вышесказанное, можно сделать вывод о том, что педагогам и психологам в век информационных технологий, необходимо учитывать при составлении программ образовательного процесса, а также для программ внеучебной деятельности особенности окружающей среды обучающихся, а именно особенностей мышления, которое представляет собой «клиповое мышление.

Нужно пересмотреть и переосмыслить содержательную часть учебного материала, обращая особое внимание на индивидуально-психологических особенностей обучающихся. Необходимо использование визуальных методов и средств при разработке, структурировании и подачи обучающего материала. В форме изложения материала должны присутствовать яркие, четко структурированные визуализированные материалы, способствующие развитию интереса и повышению эффективности запоминания, что в свою очередь повысит уровень знаний необходимых развития личности обучающегося.

Литература:

1. Белова, З.С. Визуальная наглядность в формировании реалистического мышления у учащихся: Автореф. дис. … канд. пед. наук.– Чебоксары, 1997. – 21 с.
2. Вербицкий, А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход / А.А. Вербицкий. – М.: Высш. шк., 1991. – 207 с.
3. Ключников, С. Ю. МАСТЕР ЖИЗНИ: психологическая защита в социуме – М.: Беловодье, 2001. – 592 с.
4. Манько, Н. Н. Концепция инструментального моделирования дидактических объектов на основе когнитивной визуализации // Развитие научных идей педагогики детства в современном образовательном пространстве: сб. науч. ст. по материалам междунар. науч.-практ. конф., 4–6 апр. 2007 г. СПб.: СОЮЗ, 2007. - С. 426–431.
5. Mayer, R. E. (2003). The promise of multimedia learning: Using the same instructional design methods across different media. Learning and Instruction, 13, 125-139.
6. Rosen, L. iDisorder: Understanding Our Obsession with Technology and Overcoming Its Hold on Us. New York: Palgrave Macmillan, 2012. – 368.
7. Rosen, L. Rewired: Understanding the iGeneration and the Way They Learn New York: Palgrave Macmillan, 2009. - 215

8. Shephard, A. (n.d.). Case for computer-based multimedia in adult literacy classrooms. Encyclopedia of Educational Technology.
9. Smith, R., Curtin, P. Children, computers and life online: education in a cyberworld // Page to Screen. Taking literacy into the electronic era. I. Snyder (ed.). London/ New York, Routledge, 1998.
10. Zantides, E. (ed.). Semiotics and Visual Communication: Concepts and Practices. Cambridge Scholars Publishing, 2014 // http://www.cambridgescholars.com/semiotics-andvisual-communication-6.

Психология

УДК 159.9:075

кандидат психологических наук, доцент Шабанова Татьяна Леонидовна
ФГБОУ ВО «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
магистрант Орлянский Дмитрий Эдуардович
ФГБОУ ВО «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
магистрант Павлинова Алла Борисовна
ФГБОУ ВО «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород)

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ОСОБЕННОСТЕЙ ПРОЯВЛЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ У УЧИТЕЛЕЙ РАЗНЫХ ТИПОВ ШКОЛ

Аннотация. В статье приведены результаты сравнительного анализа особенностей проявления профессионального выгорания у учителей разных типов школ: общеобразовательных, коррекционных, лицеев. Была выявлена различная степень подверженность выгоранию у учителей. Результаты свидетельствуют также о специфике проявления симптомов выгорания (эмоционального истощения, деперсонализации, редукции профессиональных достижений) у обследованных учителей в зависимости от специфики деятельности и типа учебного заведения. На основе полученных данных сформулированы направления и задачи профилактической работы в контексте деятельности по организации психологического сопровождения и помощи учителям.

Ключевые слова: дефициты профессионального развития, педагогический стресс, профессиональное выгорание, эмоциональное истощение, деперсонализация, редукция профессиональных достижений, профилактика стресса, стрессоустойчивость.

Annotation. The article presents the results of a comparative analysis of the peculiarities of the manifestation of professional burnout in teachers of different types of schools: general educational, correctional, lyceums. There was a different degree of susceptibility to burnout in teachers. The results also indicate the specific manifestation of symptoms of burnout (emotional exhaustion, depersonalization, reduction of professional achievements) among the teachers surveyed, depending on the specifics of the activity and the type of educational institution. On the basis of the data obtained, the directions and tasks of preventive work have been formulated in the context of the organization of psychological support and assistance to teachers.

Keywords: deficits in professional development, pedagogical stress, professional burnout, emotional exhaustion, depersonalization, reduction of professional achievements, prevention of stress, stress resistance.

Введение. Перспектива реализации в ближайшее время в школах нашей страны Национальной системы учительского роста предполагает введение уровневого подхода к профессиональной компетенции учителя. Новые требования ориентируют педагогов на максимальное проявление в профессии собственной творческой индивидуальности, самореализацию своих лучших качеств и способностей. Однако, в психологии давно установлен факт, что мотивацией к самосовершенствованию и личностному росту обладает только психологически здоровая и эмоционально зрелая личность, которая несмотря на нагрузки, трудности и напряженные ситуации способна двигаться вперед, умело регулируя свои тревоги, страхи и разочарования, сохраняя внутреннюю устойчивость и не допуская эмоционального выгорания [11]. Результаты современных исследований свидетельствуют, что одним из наиболее распространенных дефицитов профессионально-личностного развития у современных педагогов является низкая стрессоустойчивость, фрустрационная интолерантность [Андреева И.Н., Берток Н.М., Величковская С.Б., Водопьянова Н.Е., Заремба Г.Ф., Кузнецова А.С., Леонова А.Б., Мильруд М.П., Митина Л.М., Прохоров А.О., Реан А.А., Старченкова Е.С., Тарабакина Л.В, Шабанова Т.Л. и др.]. Исследователи отмечают, что педагог включён в профессиональную деятельность, характеризующуюся высокими эмоциональными нагрузками. Её отличает высокий динамизм, необходимость быстрого принятия решений и их реализации, повышенная ответственность за последствия принятого решения, подверженность социальной оценке, постоянная новизна и неопределённость возникающих ситуаций. Специфика педагогической деятельности также состоит в том, что она строится по законам общения, предполагающего активное эмоциональное взаимодействие и вовлеченность в чужие переживания. Вследствие длительного пребывания в ситуации хронического стресса и неспособности эффективно им управлять учителя чаще, чем представители других профессиональных групп подвержены синдрому профессионального выгорания.

Термин «синдром выгорания» был впервые использован в начале 70-х годов XX века психоаналитиком Гербертом Фреденбергером. В отечественной психологии синдром эмоционального выгорания привлек внимание специалистов и стал предметом исследования с середины 1990-х годов. По мнению исследователей, синдром выгорания проявляется в комплексе поведенческих симптомов, указывающих на физическое, интеллектуальное и эмоциональное истощение человека, основной причиной которого является хроническое переутомление [1; 3; 4; 6; 8; 9]. Симптомы выгорания, указывающие на характерные черты длительного стресса и психической перегрузки, могут приводить к полной дезинтеграции различных психических сфер и, прежде всего, эмоциональной, в связи с чем феномен выгорания еще принято называть «эмоциональным выгоранием (сгоранием)». Анализируя причины выгорания, авторы выделяют две группы факторов: особенности профессиональной деятельности и индивидуальные характеристики личности самих

профессионалов, среди которых, прежде всего, отмечают эмоциональную ригидность, тревожность, гиперответственность, экстернальность, низкую внутреннюю и высокую внешнюю профессиональную мотивацию, перфекционизм, низкую самооценку. Выгорание приводит к снижению работоспособности, ухудшению самочувствия и удовлетворенности работой, повышению раздражительности и конфликтности, возникновению в конечном итоге эмоционально-личностных нарушений и ухудшению здоровья педагогов.

Несмотря на достаточное количество исследований в области профессионального стресса, и в частности стресса педагогов, есть еще много вопросов, требующих дополнительных исследований и разрешения. К числу наиболее дискуссионных относится проблема психологической помощи педагогам в регуляции профессионального стресса и предупреждении выгорания с учетом дифференциации причин и проявлений в зависимости типа учебного заведения и условий труда.

Целью проведенного нами *исследования* был сравнительный анализ особенностей проявлений профессионального стресса и выгорания у учителей разных типов образовательных учреждений: ощеобразовательных, коррекционных школ, лицеев.

Изложение основного материала статьи. В нашем исследовании принимали участие учителя разных типов средних образовательных учреждений (общеобразовательных, коррекционных школ, лицеев) г. Нижнего Новгорода в количестве 90 человек. Использовались следующие методики: Опросник «Профессиональное выгорание» (ПВ) (русскоязычная версия Н. Водопьянова, Е. Старченкова), анкета «Эмоционально напряженные ситуации» Е. Борисовой, Е. Старченковой.

Мы провели сравнительный анализ частоты встречаемости высоких значений индекса профессионального выгорания (индекса ПВ) у учителей разных типов школ. Данные приведены в таблице 1.

Таблица 1

Количество педагогов с высоким индексом профессионального выгорания в школах разного типа

Показатели профессионального выгорания	Учителя общеобразовательных школ (n=30)		Учителя лицеев (n=30)		Учителя коррекционных школ VIII вида (n=30)	
	Кол-во чел.	%	Кол-во чел.	%	Кол-во чел.	%
Индекс ПВ	14	46,7	17	56,7	13	43,3

Результаты исследования свидетельствуют, что в целом достаточно большое количество учителей (свыше 40 %) имеют высокий индекс профессионального выгорания. Это согласуется с результатами имеющихся современных исследований [2; 3; 8; 11]. При этом наиболее высокий процент учителей с высокими показателями выгорания наблюдается в лицеях (56,7 %). Наименьшее количество педагогов с сильно выраженными показателями выгорания в коррекционной школе (43,3 %). Это не случайно. Известно, что условия работы в лицее характеризуются очень высокими требованиями к предметной профессиональной компетенции педагога в связи с более углубленным изучением школьниками многих учебных курсов. Кроме этого обучение в лицеях характеризуется инновационностью, широким использованием в учебном процессе новейших образовательных и воспитательных технологий. В лицеях, как правило, общий уровень развития обучающихся и учебная мотивация выше, чем в общеобразовательных школах. Родители школьников более активно участвуют в учебном процессе. Эти факторы приводят к увеличению у учителей информационных и эмоционально-психологических нагрузок, т.к. они вынуждены больше времени тратить на подготовку к урокам, воспитательным мероприятиям, постоянно повышать свою квалификацию, адекватно реагировать на многочисленные вопросы и высокие требования учеников и их родителей. Кроме этого повышенная подверженность стрессам в педагогической среде лицеев может быть связана с индивидуальными особенностями работающими в них педагогов, большинство из которых высоко успешные профессионалы. Мы согласны с мнением ряда исследователей, которые считают, что к выгоранию могут привести слишком большое количество работы, дефицит времени или частые фрустрации на работе. Поэтому выгоранию часто подвержены деятельные, высоко компетентные специалисты, склонные отождествлять свою жизнь и собственную ценность с работой, вплоть до полного пренебрежения естественными человеческими потребностями в отдыхе, личной жизни. Они становятся все более опустошенными, теряют способность радоваться и получать удовлетворение от самой работы и начинают сомневаться в собственной ценности, при этом, в качестве компенсации, пытаясь работать еще большее время. Эти характеристики свойственны большинству учителей, особенно работающих в лицеях и гимназиях.

Далее мы исследовали выраженность симптомов профессионального выгорания у учителей разных типов образовательных учреждений. Результаты приведены в таблице 2.

Таблица 2

Результаты сравнительного анализа частоты встречаемости симптомов профессионального выгорания у учителей разных типов образовательных учреждений

Симптомы профессионального выгорания	Учителя общеобразо-вательных школ (n =30)	φ	Учителя лицеев (n = 30)	φ	Учителя коррекци-онных школ VIII типа (n = 30)	φ
Эмоциональное истощение	50 %	1,57	26,7 %	1,1	26,7 %	1,1
Деперсонализация	33,3 %	1,23	56,7 %	1,71	33,3 %	1,23
Редукция профессиональной успешности	20 %	0,93	13,3 %	0,75	10 %	0,64
Индекс профессионального выгорания	46,7 %	1,51	56,7 %	1,71	43,3 %	1,44

В соответствии с трехфакторной моделью выгорания К. Маслач и С. Джексона выделяются три его симптома: эмоциональное истощение, деперсонализация и редукция профессиональной успешности. Было установлено, что выгорание проявляется по-разному у учителей разных типов школ. Педагогам общеобразовательных школ в большей степени свойственно эмоциональное истощение, высокий уровень которого имеет 50 % педагогов. Среди педагогов лицеев и коррекционных школ высокую степень эмоционального истощения переживают значительно меньше учителей – 26,7 %. Оно проявляется в сниженном эмоциональном фоне, равнодушии или эмоциональном перенасыщении. Следствием эмоционального истощения является безразличие учителя к своим обязанностям и равнодушие к проблемам учеников, экономия эмоций, скука на уроках, избегание трудностей, уход от разрешения трудностей. Проблема психо-эмоционального истощения исследовалась в экзистенциальной и гуманистической психологии и психотерапии. Оригинальная интерпретация симптомов эмоционального выгорания с экзистенциально-аналитической точки зрения дается А. Лэнгле. Он считает, что именно истощение – ведущий симптом и основная характеристика эмоционального выгорания, от которой проистекают все другие симптомы [5]. Истощение охватывает проявления всех трех измерений человеческого бытия, как их описывал В. Франкл в своей антропологической модели:

- соматическое измерение: телесная слабость, функциональные расстройства (например, бессонница) вплоть до снижения иммунитета;
- психическое измерение: отсутствие желаний, отсутствие радости, эмоциональное истощение, раздражительность;
- ноэтическое измерение: уход от требований ситуации и уход из отношений, что обесценивает установки по отношению к себе и к миру.

Затяжное расстройство создает подавленный эмоциональный фон, на котором специфически воспринимается и все остальное. Переживание самого себя и мира характеризуется ощущением пустоты, бессмысленности, утраты духовных ориентиров [10]. Эти характеристики приводят к усилению тревожности, пессимизму, депрессии и другим эмоциональным нарушениям у педагогов.

У педагогов, работающих в лицеях, выгорание в большей мере развивается по типу деперсонализации, которая сказывается в деформации отношений с другими людьми. В лицеях высокий уровень деперсонализации свойственен 56, 7 % педагогов. В одних случаях это может быть повышение зависимости от окружающих. В других — усиление негативизма, циничности установок и чувств по отношению к ученикам и их родителям. Педагогам лицеев более свойственно выстраивание определенной психологической границы между собой и другими участниками педагогического процесса. В этом случае, отдаленность, формализованный характер общения играет роль защитного барьера от лишнего стресса. Среди учителей общеобразовательных и коррекционных школ симптом деперсонализации в высокой степени проявляется лишь у 33,3 % педагогов. Этот факт свидетельствует о допустимости в общении с учениками и другими участниками образовательного процесса в этих школах большей спонтанности, открытости в выражении чувств и отношений, более неформальном характере общения с ними.

Третий симптом выгорания, редукция профессиональных достижений, выражена у учителей в незначительной степени. Этот симптом может проявляться либо в тенденции негативной самооценки, занижении своих профессиональных достижений и успехов, негативизме по отношению к служебным достоинствам и возможностям, либо в приуменьшении собственного достоинства, ограничении своих возможностей, обязанностей по отношению к другим. Высокий уровень редукции профессиональной успешности проявляется у 20 % обследованных педагогов общеобразовательных школ. Еще в меньшей степени она свойственна обследованным учителям лицеев (13,3 %). И практически не проявляется у учителей коррекционных школ (10 %). Этот факт говорит о том, что у большинства обследованных учителей несмотря на высокую стрессовую напряженность сохраняется профессиональная активность, стремление к достижениям и успехам, потребность в высокой оценке и самооценке результатов своей работы.

Выводы. Таким образом, наше исследование показало следующее.

1) В целом достаточно большое количество учителей (свыше 40 %) имеют высокий индекс профессионального выгорания. При этом наиболее высокий процент обследованных учителей с высокими показателями выгорания наблюдается в лицеях. Наименее подвержены выгоранию учителя коррекционных школ.

2) Сравнительный анализ выраженности у учителей симптомов профессионального выгорания показал, что педагогам общеобразовательных школ в большей степени свойственно эмоциональное истощение; у учителей лицеев в большинстве случаев выгорание проявляется в симптоме деперсонализации учеников и других участников образовательного процесса. Редукция профессиональных достижений у обследованных учителей не распространена.

3) Наиболее эффективна профилактика профессионального выгорания, задачами которой должны стать обучение педагогов навыкам конструктивного отреагирования негативных эмоций (гнева, раздражения и др.), развитие умений справляться с критикой, обучение способам креативного решения задач, осознанной саморегуляции.

Для решения поставленных задач особенно важно своевременное выявление и предупреждение развития симптомов профессионального выгорания в рамках специально разработанной системы организации психологического сопровождения и помощи учителям с учетом специфики деятельности в образовательном учреждении.

Литература:

1. Абабков В. А., Перре М. Адаптация к стрессу. — СПб.: Речь 2004. – 165 с.
2. Бойко В. В. Энергия эмоций. – СПб.: Питер, 2004. – 480 с.
3. Водопьянова Н. Е., Старченкова Е.С. Синдром выгорания: диагностика и профилактика. 2-е изд. – СПб.: Питер, 2008. – 336 с.
4. Гринберг Дж. Управление стрессом. 7-е изд. — СПб.: Питер, 2004. — 496 с.
5. Лэнгле А. Жизнь, наполненная смыслом: прикладная логотерапия. – 2-е изд. – М.: Генезис, 2004. – 127 с.
6. Леонова А. Б. Комплексная методология анализа профессионального стресса: от диагностики к профилактике и коррекции // Психологический журнал. 2004. № 2. С. 75–85
7. Маркова А. К. Психология профессионализма. — М.: Знание, 1996. – 308 с.
8. Орел В.Е. Синдром психического выгорания личности. – М.: Изд-во ИП РАН, 2009. – 22 с.
9. Платонов К.К. Профессиональное утомление // Психические состояния / Сост. и общ. ред. Л.В. Куликова. – СПб.: Питер, 2001. С. 316-324.
10. Франкл В. Человек в поисках смысла. – М.: Прогресс, 1990. – 368 с.
11. Шабанова Т.Л. Изучение особенностей эмоциональной сферы педагогов как компонентов эмоциональной устойчивости в профессиональной деятельности // Наука и школа. – 2011. – №2. С. 92-96
12. Шабанова Т.Л., Тарабакина Л.В. Исследование эмоциональной зрелости у студентов педагогического вуза // Вестник Мининского университета. – Том 6, №1 (2018) . URL: http://dx.doi.org/10.26795/2307-1281-2018-6-1-13

Психология

УДК: 159.99

доктор педагогических наук, профессор Шаповал Ирина Анатольевна
Оренбургский государственный педагогический университет (г. Оренбург)

МЕНТАЛЬНЫЕ БАРЬЕРЫ СТАНОВЛЕНИЯ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ИНКЛЮЗИВНОЙ СРЕДЫ

Аннотация. В статье представлен анализ значения ментальных барьеров в современной России в образовательной инклюзии и интеграции лиц с ограниченными возможностями здоровья. Автор обосновывает объективность полиментальности российского общества и раскрывает структуру и содержание ментальных барьеров. Взаимное «доверие-недоверие», интолерантность, неэмпатийность, нарушения ментализации и репрезентаций субъектов инклюзии (чиновников от образования, образовательных учреждений, обучающихся и их родителей) определяются как угрозы инверсии самой идее инклюзии.

Ключевые слова: инклюзия, интеграция, полиментальность, ментальные барьеры, ментализация, репрезентации.

Annotation. The article presents an analysis of the importance of mental barriers in modern Russia in the educational inclusion and integration of persons with disabilities. The author substantiates the objectivity of the Russian society's mental diversity and reveals the structure and content of mental barriers. Mutual "trust-distrust", intolerance, non-empathy, violations of the mentalization and representation of the subjects of inclusion (officials from education, educational institutions, students, parents) are defined as threats of inversion of the idea of inclusion.

Keywords: inclusion, integration, mental diversity, mental barriers, mentalization, representation.

Введение. Инклюзия лиц с ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ, в т.ч. инвалидов) в «здоровое» общество и их интеграция предполагают взаимный интерес в обновлении и функционировании социальных систем. Повышение доступности и улучшение качества образования лиц с ОВЗ как приоритет государства в сфере образовательной политики регулирует Комиссия при президенте РФ по делам инвалидов. Закон «Об образовании в Российской Федерации» (№ 273-ФЗ) гарантирует обучающимся с ОВЗ особые условия, адаптированные программы, специальные стандарты образования. Система мероприятий по инклюзии лиц с ОВЗ призвана обеспечить реализацию их прав и равенства на получение доступного образования в условиях обычных учебных заведений. В то же время политика и практика инклюзии лиц с ОВЗ разворачиваются на фоне действующих ментальных барьеров в массовом и персональном сознании и накладывающихся друг на друга и не успевающих закрепиться новых смыслов. Результатами оказываются несостоятельность прогнозов, безразличие к инновациям, неадекватность понимания других, девальвация нравственных норм и нивелирование смыслов взаимодействия [14], в том числе в образовании.

Изложение основного материала статьи. Противоречия в становлении инклюзивного образования и отсутствие попыток их научного осмысления в контексте ментальных барьеров определяет проблему, актуальность нашего исследования и его задачи, пути решения которых представлены в статье.

Динамика и трансформации идей социальной интеграции и инклюзии лиц с ОВЗ. Для квалификации ограничений жизнедеятельности и здоровья человека ВОЗ [16] предлагает два критерия его потенциальной способности и самореализации – *активности* в выполнении задач или действий и *участия*,

вовлеченности в жизненную ситуацию (в обучении и применении знаний, в межличностных взаимодействиях и т.д.). Трудности человека с ОВЗ или проблемы его вовлечения являются причинами ограничения его активности и возможности участия, что детерминирует социальный подход к его реабилитации: ее направленность уже не только на соматическое состояние и трудоспособность, но и на социальную интеграцию человека в общество, преобразуемое с т. зр. доступности для всех его членов.

Около полувека назад рождается и продвигается в отношении лиц с ОВЗ и инвалидов системная политика. Вначале она базируется на концепции ***нормализации***, или ***мейнстриминга***. «Норма» понимается как благо, а неспособность человека в достаточной степени усвоить паттерны доминирующей культуры и следовать им в своем поведении (вследствие нарушений состояния и функций организма) – как «социальная недостаточность». Ее следствиями являются невыгодное социальное положение и нужда в социальной защите лиц с ОВЗ и охваченность негативными стереотипами в отношении их потребностей и прав «здорового» большинства. Выйти из ситуации можно изменяя человека с ОВЗ – формируя у него нормативные социальные функции и связи.

Вслед за мейнстримингом практически одновременно предлагаются концепты социальной интеграции и социальной инклюзии. ОВЗ объявляются продуктом общества, созданного не-инвалидами для инвалидов в силу того, что ограничения жизнедеятельности и здоровья есть следствие / результат не болезни, но сложных взаимоотношений между изменением здоровья, личностью и факторами окружающей среды, физической и социальной [16].

В концепции ***социальной интеграции*** основным способом реабилитации лиц с ОВЗ видится их объединение со здоровыми людьми в рамках совместной деятельности. Увеличив объем и интенсивность их связей и взаимодействий, надстроив новые уровни управления, общество выйдет на новый уровень качества – интегрированный социальный мир. Главные индикаторы такого мира: внутренняя сплоченность его субкультур и коллективная идентификация членов общества, взаимообогащенных интересами и идеями друг друга.

В концепте ***инклюзии*** разнообразие общества, всеобщая сопричастность к культуре во всех социальных практиках и равное отношение ко всем без исключения объявляются ресурсом устойчивого социального развития [2]. Инклюзия лиц и групп с ОВЗ видится демократической стратегией: приобщаясь к культурному процессу и практикам большинства, они разными путями реализуют общее стремление к общим социальным целям (благоприятному статусу, самореализации и т.д.).

В интегрированном образовании особые потребности и возможности в обучении лиц с ОВЗ реализуются в системе, созданной для лиц с обычным образовательным потенциалом. При инклюзии учебные заведения реформируются соответственно нуждам и потребностям разных категорий обучающихся: организуется безбарьерная среда (техническое оснащение учреждений, программы фасилитирующей адаптации) и психолого-педагогическая поддержка всех субъектов образования для обеспечения равного отношения к ним.

Каков состав учащихся, нуждающихся в специальных мерах в образовании? Согласно статистике 2012/2013 учебного года, в общем количестве школьников доля детей с ОВЗ составила 3,3% (457,6 тыс. чел.), и 80% из них имеют умственную отсталость и ЗПР. Доля детей-инвалидов – 1,6% (221,2 тыс. чел.), из них 134,2 тыс. обучаются в обычных классах, не будучи включенными в состав обучающихся с ОВЗ. Почти каждый третий такой ребенок часто и подолгу болеет и вынужден обучаться на дому [4].

Сравнение представленных концепций показывает и преемственность их идей, и смену акцентов в отношениях общества и человека с ОВЗ: в мейнстриминге мир большинства – «благо», ради которого меньшинство должно изменяться; в интеграции – диалог и равноправие партнеров в социальных интеракциях; в инклюзии – двусторонние изменения с приоритетами меньшинства. Значимость «неполноценности», неготовности общества к инклюзии, отсутствия или дефицита толерантности, альтернативных способов коммуникации, квалификации специалистов инклюзия преуменьшает или игнорирует.

Смена концепций мейнстриминга / интеграции / инклюзии характерна тем, что оценки каждой из них содержат критику общества, но не идеи, и корректируют смыслы социального гуманизма и равноправия. Незавершенность реализации этих концепций и их наложение друг на друга рождает оппозицию в определении связей инклюзии и интеграции [1; 2; 11].

1. Интеграция – предпосылка и подготовительный этап инклюзии. Цель интеграции – «возвращение» лиц с ОВЗ (в их интересах) в общество, их инклюзия в систему социальных отношений; цель инклюзии – создание включающего общества в его же интересах.

2. Интеграция – результат инклюзии как неких акций включения лиц с ОВЗ в широкое сообщество, их приобщения к его практикам и культуре и укрепления их социальной идентичности. Процесс инклюзии происходит с индивидами (группами), интеграция – в самом обществе.

Более логичным представляется второй подход: в истории эволюции отношения общества и государства к лицам с отклонениями в развитии (начиная с VIII века до н. э.) появление идеи интеграции датируется 70-ми годами XX века [6], поэтому трактовать интеграцию лиц с ОВЗ как возвращение некорректно.

Кроме того, одного «включения» недостаточно для интеграции. Интеграция как процесс, посредством которого части соединяются в целое общество, предполагает, что отличия включенных в систему новых элементов от уже содержавшихся в ней нивелируются, а система функционирует оптимально. Важными условиями и характеристиками интеграции общества можно назвать его способности к самоорганизации (обретению своей структуры без навязывания извне), самодостраиванию и самовосстановлению.

Наконец, обобщение исследовательских данных и сложившегося опыта доказывает: образовательная инклюзия лиц с ОВЗ разворачивается в обществе, пока еще далеком от интеграции социально и ментально. Эта ситуация обусловливает диссонанс в диалоге трех сторон:

1. институт образования достаточно формально объединяет функционально разнородные группы обучающихся, перекладывая обязанность решать возникающие проблемы на «нижнее звено» – образовательные учреждения;

2. лица с ОВЗ (и их родители) не все и не всегда обладают необходимыми и значимыми для инклюзии и интеграции практическими и социальными навыками: адекватно осознавать свои перспективы, самостоятельно решать свои проблемы, реадаптироваться при решении новых «задач развития»;

3. обучающиеся без ОВЗ (и их родители) не готовы жертвовать собственными интересами, потребностями и возможностями в образовании.

Признавая инклюзию и интеграцию прогрессивным явлением в жизни и развитии общества, подчеркнем важность для успешности их реализации способность названных выше сторон инклюзии к осознанию, признанию и преодолению стоящих перед ними ментальных барьеров.

Равнодушное или негативное отношение к проблемам лиц с ОВЗ, их стигматизация, эксклюзия, сегрегация вырастают на почве традиционных и ригидных ресурсов культуры и субкультур – официальных и неофициальных, осознаваемых и неосознаваемых законов, правил, идеологий, стереотипов и аттитюдов. Отражение социальной реальности в виде мифов и догм включает и притягательный для власти и части населения миф о «всеобщей гармонии» или «обществе всеобщего благосостояния». Вульгарное понимание общественного согласия, игнорирование социальных законов или их «перелицовка» в интересах актуальных социально-экономических, политических и культурных нужд – распространенные способы манипуляции социальными отношениями [12].

Известно, однако, что нереализованная идея инвертируется, приобретает иной смысл. Так и периодически возрождаемые утопии нежизнеспособных отношений или апелляции к «общим ценностям», историческим традициям, гуманизму и т.п., не получая подтверждения в реальной жизни, заставляют одних людей обращаться к «светлому прошлому», других – к «темному будущему», отчуждению или цинизму. На дефицит или неприемлемую модальность социальных воздействий лица с ОВЗ (и их близкие) отвечают самоинвалидизацией, самоэксклюзией, рентными установками, социальным иждивенчеством и т.д.

Проблемы ментальных барьеров в российском обществе. Мы определяем ментальные барьеры – коллективные и персональные – как сложную ментальную структуру, включающую жесткие границы Я, неспособность «пробрасывать мостик» между собой и Другим [15], механизм «доверия-недоверия» [10], интолерантность, неэмпатийность, негибкость ментальных репрезентаций в реакциях на социальные изменения, дефицит саморегуляции аффекта и выбора в ситуации неопределенности.

Феномен ментальности / менталитета (от лат. Mens – ум, мышление, образ мысли, мнение, мировоззрение) характеризует и субъекта, и социум и активно исследуется социальной и когнитивной психологией, социологией, культурологией, политологией. В силу социальных корней личности ее персональная ментальность связана с ментальностью общества (коллективной, массовой). Обретая ментальность, индивид становится личностью, а группа – целостным обществом с едиными ценностями, культурой и комплексом норм поведения.

Ментальность общества выражает групповое долговременное настроение, сплав репрезентаций ценностей, норм, установок [9]; специфика мышления социальных групп, отношения человека и культуры (стереотипы, верования и т.п.) и формируется в общей культурной среде обитания (субкультуре). По отношению к системе социальных норм болезнь, поскольку она делает человека нефункционирующим членом социума, можно считать формой девиантного поведения [17]. На базе социальных договоренностей возникают и социальные модели и ярлыки болезни / инвалидности / ОВЗ, и социальные нормы в отношении их носителей, претендующие на власть и принуждение [13]: не на исключение или отторжение «ненормальных», но на их квалификацию и коррекцию путем интервенции и преобразования.

Персональная ментальность системно соединяет личностное и групповое, сознательное и бессознательное, внутренние состояния и психические свойства личности и выражается:

- в ее когнициях: стереотипы и образ мышления; способ и результат синтеза жизненных событий (объективного) в личный опыт, субъективный макромиф картины мира и своего места в нем, устойчивый способ их восприятия и норма представления, социальные и Я- репрезентации;
- в ее аффектах: эмоции, чувства и состояния, побуждающие к определенным восприятию, действиям и мышлению;
- в ее поведении: норма реагирования, устойчивые паттерны и автоматические реакции на воздействия культуры и социума, стандартные ситуации и события; специфика осознания, оценки и регуляции поведения.

Различия между культурами (строй, политический режим) и внутри общества, расслоенного по расовым, половым, религиозным, интеллектуальным, социальным и другим дифференцирующим статусным признакам обусловливают специфику ментальности [17]. Стремление людей к социальной справедливости объяснимо, но равенство трактуют по-разному: в либеральном понимании – в условиях существования, в социалистическом – в результатах. Очевидно, что официальная модель инклюзии в образовании основана на идее либерального прогрессизма.

Понимание всеобщего равенства во всем как невозможного и нежизнеспособного варианта жизни общества приходит из признания естественности и историчности неравенства между людьми: в доступе к экономическим ресурсам, социальным благам, политической власти, в жизненных шансах и возможностях удовлетворения потребностей и т.д. Несмотря на то, что болезни, врожденные дефекты, нарушения развития встречаются во всех слоях общества, большинство их обнаруживается в низкостатусных стратах, что отягощает положение лиц с ОВЗ и/или инвалидностью. В документах ВОЗ («Ликвидация разрыва», 1995) бедность объявляется самым беспощадным убийцей и главной причиной страданий на Земле. Именно бедные подвергаются вредным воздействиям окружающей среды; имеют низкооплачиваемую, обезличивающую, стрессирующую работу; лишены предметов первой необходимости. Попытки минимизировать различия и разрывы между разными слоями общества через субсидирование отдельных категорий граждан или «позитивную дискриминацию», ограничение возможностей других слоев общества рано или поздно осознаются как новая социальная несправедливость.

На отношениях неравенства строится социальная иерархия, и ее поддержка социальными институтами – важные условия функционирования, стабильности и развития любого общества. В то же время неравенство социальных страт приводит общество к полиментальности. В России это сосуществование и пересечение: а) православно-российского, коллективистско-социалистического, индивидуалистско-капиталистического и криминально-мафиозного менталитетов [9]; б) советско-социалистического, западно-индивидуалистского, славянско-православного, конфессионального и др. [3]; в) индивидного (жизнь рода и выключенность из «большого мира»), паллиатного (средневековье: нетерпимость, презумпция Должного, зуд борьбы с Мировым Злом) и личности (модель либерального прогрессизма) [8].

Состояние общества, его проблемы, противоречия, тенденции аккумулируются в ментальных репрезентациях – зафиксировавшемся в индивидуальном сознании способе жизни личности, интегрирующем

когнитивное и эмоциональное [7]. Различия в репрезентациях страт или членов общества отражают специфику их ментальности. Так в России [10]:

1. чиновники и политики считают свою социальную защищенность и безответственность гарантированными властью и собственностью;
2. предприниматели руководствуются представлениями о взаимных гарантиях, о деньгах как условии независимости, о «квазинормах» партнерства;
3. у населения (совокупность социально атомизированных личностей, объединенных институционально принадлежностью к сферам социального обеспечения) актуальны представления о несправедливости, о праве, законе (на основе острой потребности в «порядке», защищенности личной жизни), о моральном и аморальном, об ответственности.

Итак, обладатели разных менталитетов живут каждый в своем времени, в своей культурной программе и системе ценностей, что определяет мозаичность, слабую согласованность и противоречивость общей ментальности современной России. Собственная мифология каждого менталитета отрицает понятие общей морали, ценностей, установок и т.д., определяя нарушения коллективной и персональной ментализации – «дефект в конструкции психического Я»: дефицит способности представлять и интерпретировать свое и других людей состояние и поведение и реагировать на них, создавая поле смыслов и их значимостей [15]. Неспособность строить адекватный и конструктивный диалог с субъектами иных ментальностей и интолерантность к ним рождает взаимное «доверие-недоверие» [10] и ментальные барьеры.

Очевидно, что совокупный эффект действия ментальных барьеров общества и человека с ОВЗ существенно ограничивает возможности его активности, участия и самореализации, а стало быть и его инклюзии в общество и интеграции с ним. Обозначим отдельные барьеры образовательной инклюзии на уровне общества и личности.

Государство. Специфика ментальности государства в лице института образования отражается в противоречивости законодательной базы инклюзии. Так установленный Законом «Об образовании …» предельный возраст получения школьного образования по очной форме обучения (п. 5 ст. 19) игнорирует гарантии Конституции РФ на право каждого получить образование независимо от возраста (ст. 43), а также запрет издавать законы, отменяющие или умаляющие права и свободы человека и гражданина (ст. 55).

Сам Закон «Об образовании …» предполагает увеличение предельного возраста для детей с отклонениями в развитии, но обязывает Уставы образовательных учреждений определять продолжительность обучения на каждом этапе (п. 5 ст. 13). Здесь же противопоставляются обучающиеся с ОВЗ и инвалиды: первые могут быть или не быть инвалидами, но имеют особые потребности в образовании и должны быть обеспечены специальными условиями для его получения; инвалиды нуждаются в социальной защите, но могут иметь (ОВЗ) или не иметь особые образовательные потребности. Сегодня ментальные репрезентации безличного государственного подхода о проблемах обучающихся с ОВЗ имеют следствием образовательную эксклюзию большой части инвалидов.

Школа (вуз). Модернизация образования (оптимизация штатного расписания, ввод подушевого финансирования и критериев эффективности без учета трудоёмкости обучения детей-инвалидов и детей с ОВЗ) привела к снижению качества обучения из-за сокращения числа учителей и увеличения числа учащихся на одного учителя. Для обеспечения особых потребностей инклюзируемых обучающихся школы и вузы не располагают условиями: нет методологии, инклюзивных технологий, средств обучения, достаточного финансирования, подготовленных специалистов (ассистентов, тьюторов, «адаптеров») [5]. Работа педагога-непрофессионала с обучающимися с ОВЗ резко увеличивает его нагрузку и изменяет условия его труда, ускоряя темпы выгорания. Все это приводит к инверсии смысла инклюзии, снижению заинтересованности в ней школ и вузов, нарушению права инклюзируемых обучающихся на качественное образование.

Родители обучающихся с ОВЗ должны быть высоко мотивированы в инклюзии своих детей, убеждены в ее пользе и положительном результате, активны, готовы помочь учителю и своему ребенку. Но инклюзия чаще востребована низкостатусными слоями населения, которые: а) не располагают финансовыми возможностями для затрат на содержание неработающего родителя, на оплату дополнительных медицинских и развивающих услуг и б) не способны передать своим детям социальный капитал (частью которого являются доверие, отношения и ценности), необходимый для адаптации в современной достаточно агрессивной школе. Взаимоотношения таких родителей с педагогами или родителями обучающихся без ОВЗ нередко конфликтны. Тем самым девальвируется необходимое условие и ресурс инклюзивной социализации и образования – социальное партнерство с родителями.

Обучающиеся с ОВЗ и без ОВЗ. Задачи преодоления барьеров восприятия ОВЗ и инвалидности, взаимного непонимания и социально-личностной эксклюзии требуют от школы обеспечения благоприятной психологической среды, позволяющей всем обучающимся ощущать свою безопасность, уместность, успешность. Нарушение баланса интересов обучающихся с особыми потребностями и здоровых детей с их устремлениями и более высоким потенциалом, «позитивная дискриминация» последних имеет негативные следствия. Часть родителей детей с ОВЗ отмечает высоко конкурентную обстановку в школе, сегрегацию, буллинг, изоляцию их детей.

Итак, опора лишь на идею, всеобщую мобилизацию ресурсов и педагогический энтузиазм делает инклюзию нежизнеспособной, не имеющей запаса прочности, не вписывающейся в схемы управления, заданные реформой образования [4; 5]. Внедрение инклюзии в образование на фоне отсутствия специальной поддержки не только обучающихся и их родителей, но и педагога создает новые и укрепляет имевшиеся ментальные барьеры инклюзии.

Выводы. Официальная политика инклюзии лиц с ОВЗ, основанная на идее либерального прогрессизма, и ее практика разворачиваются на фоне стойких ментальных барьеров в коллективном и персональном сознании россиян. Ментальные барьеры, включая «доверие-недоверие», между чиновниками от образования, продвигающими безличный государственный подход, образовательными учреждениями, обучающимися с ОВЗ и без ОВЗ (и родителями обеих сторон) рождает диссонанс в их полилоге и угрожает инверсией самой идее инклюзии.

В силу ментальных различий оппозицию в отношении проблемы интеграции и инклюзии лиц с ОВЗ устранить нельзя, но можно сгладить, если эти процессы будут управляться логикой социального компромисса и этическими принципами уважения к человеческому достоинству, отказа от обмана и манипуляций, развития самосознания, поддержки рациональных решений.

Литература:

1. Астоянц М.С., Россихина И.Г. Социальная инклюзия: попытка концептуализации и операционализации понятия // Известия Южного федерального университета. Педагогические науки. 2009. № 12. С. 51–58
2. Афонькина Ю.А. Социальная инклюзия лиц с инвалидностью и проблема человеческого достоинства // Современные исследования социальных проблем. 2015. № 11(55). С. 149-162.
3. Зобов Р.А., Келасьев В.Н. Социальная мифология России и проблемы адаптации. СПб., 1997. 140 с.
4. Кулагина Е. В. Образование детей-инвалидов и детей с ограниченными возможностями здоровья: тенденции и критерии регулирования // Социологические исследования. 2015. № 9. С. 94-101.
5. Любавина Н.В. Инклюзивное и итегрированное обучение детей с ограниченными возможностями здоровья // Социологические исследования. 2013. № 9. С. 64–69.
6. Малофеев Н. Н. Западная Европа: эволюция отношения общества и государства к лицам с отклонениями в развитии. М.: Экзамен, 2003. 254 с.
7. Московичи С. Методологические и теоретические проблемы психологии. \\ Психологический журнал. 1995. Том 16, №2. С. 3-14.
8. Пелипенко А.А. Культурологические штрихи к портрету постсовременности // Мир психологии. 2005. № 1. С. 218-243.
9. Семенов В.Е. Православие как имманентная национальная идея Росссии // Современные проблемы российской ментальности. Мат-лы Всеросс. научно-практ. конф. СПб.: Астерион, 2005. С.137-140.
10. Славская А.Н. Личность как субъект интерпретации. Дубна: Феникс +, 2002. 240 с.
11. Ткаченко В.С. Медико-социальные основы независимой жизни инвалидов. М.: Наука-Спектр, «Дашков и К», 2012. 384 с.
12. Тощенко Ж.Т. Парадоксальный человек: Монография. М., ЮНИТИ-ДАНА, 2008. 543 с.
13. Фуко М. Ненормальные: Курс лекций, прочитанных в Коллеж де Франс в 1974-1975 учебном году. СПб.: Наука, 2005. 432 с.
14. Шаповал И.А. Мифология и идеология созависимости в российской постсовременности // Интеллигенция и идеалы российского общества: мат-лы XI Междунар. теор.-методологической конф. 31 марта 2010 г. М.: Изд-во РГГУ, 2010. С. 137-149.
15. Fonagy P., Gergely G., Yurist E., Target M. Affect Pegulation, Mentalization and the Development of the Self. New York. Other Press, 2002. P. 592.
16. International Classification of Functioning, Disability and Health, Short Version. World Health Organization. Geneva, 2001.
17. Parsons T. The Concept of Society: The Components and Their Interrrelations. In: T.Parsons. Societies: Evolutionary and Comparative Perspectives. Englewood Cliffs (NJ): Prentice-Hall, 1966, pp. 5–29.

СОДЕРЖАНИЕ

ПЕДАГОГИКА

Агеева Е. Л. Аракчеев М. А. Ребриков А. Е.	ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ИМИТАЦИОННОГО МОДЕЛИРОВАНИЯ В МЕТОДИКЕ ОБУЧЕНИЯ БЕЗОПАСНОСТИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ БАКАЛАВРОВ ОБРАЗОВАНИЯ	4
Амирова Г. Г. Садыкова Г. З.	ПЕРЕВОД: ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЙ НАВЫК ИЛИ СТРАТЕГИЯ ОБУЧЕНИЯ (ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК ДЛЯ СПЕЦИАЛЬНЫХ ЦЕЛЕЙ)	7
Баканов М. В. Сафронов А. И. Титлов А. Ю.	ОСНОВНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ КАЧЕСТВА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РЕГИОНАХ	9
Беляева Е. А. Винникова М. Н. Чумарова Л. Г.	КУЛЬТУРНЫЙ АСПЕКТ ЭЛЕКТРОННОГО ОБУЧЕНИЯ	12
Бостанов Ш. Ш.	ЮРИДИЧЕСКАЯ КЛИНИКА КАК СРЕДСТВО ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ЮРИСТОВ К РАБОТЕ С НЕЗАЩИЩЕННЫМИ КАТЕГОРИЯМИ НАСЕЛЕНИЯ	15
Булуева Ш. И. Баланов С. А.	ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩЕГО БАКАЛАВРА	18
Буторина А. Н. Малыхина Е. В. Филиппова И. В.	ИЗМЕНЕНИЕ ПОДХОДА К ФОРМИРОВАНИЮ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩИХ СОЦИАЛЬНЫХ ПЕДАГОГОВ ПРИ ОРГАНИЗАЦИИ ПРАКТИКИ	21
Валикжанина С. В. Ноздрачева М. В.	ФОРМИРОВАНИЕ ЗНАНИЙ ПО ОСНОВАМ ЦВЕТОВЕДЕНИЯ У УЧАЩИХСЯ ДЕТСКОЙ ШКОЛЫ ИСКУССТВ	24
Варламова В. А. Бурнашев А. Э.	ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ИКТ-КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ В ЭЛЕКТРОННОЙ ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ	27
Галустов Р. А. Мешев И. Х.	ЭТАПЫ СТАНОВЛЕНИЯ НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ МВД РОССИИ В ПРОЦЕССЕ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ	29
Глушкова Е. А. Медведева Е. Ю.	РАЗВИТИЕ ПРЕДМЕТНОЙ ЛЕКСИКИ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ НАГЛЯДНО-ПРАКТИЧЕСКИМИ МЕТОДАМИ	32
Голикова Е. М. Тиссен П. П.	ТЕХНОЛОГИИЯ СОЦИАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ СТУДЕНТОВ В СИСТЕМЕ АДАПТИВНОГО ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ	35
Гордиенко Т. П. Орлова Ю. А.	ТРАДИЦИОННОЕ И НОВАТОРСКОЕ В УРОКЕ МУЗЫКИ С ПОЗИЦИИ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕЖЕНИЯ	38
Горюнова Л. В. Заводный Н. А.	ОСОБЕННОСТИ РЕАЛИЗАЦИИ АДАПТАЦИОННЫХ ДИСЦИПЛИН (МОДУЛЕЙ) В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ С ОВЗ И ИНВАЛИДНОСТЬЮ В ВУЗЕ	41
Дедюкина М. И. Замятина Р. В.	КРИТЕРИИ УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ	44
Джовтханова Х. Х.	СТРУКТУРА СПОСОБНОСТИ УЧИТЕЛЯ К ПОВЫШЕНИЮ ИНФОРМАЦИОННОЙ ГРАМОТНОСТИ НАСЕЛЕНИЯ И ПОДДЕРЖКИ СОЦИАЛЬНО-ЗНАЧИМЫХ ПРОЕКТОВ	46
Доненко Н. Н.	ЗНАЧЕНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНО-ПРОСВЕТИТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРАВОСЛАВНОГО ДУХОВЕНСТВА КОНЦА XIX – ПЕРВОЙ ЧЕТВЕРТИ XX ВВ. (НА ПРИМЕРЕ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И ПЕДАГОГИЧЕСКОГО НАСЛЕДИЯ АРХИЕПИСКОПА ФАДДЕЯ (УСПЕНСКОГО))	49
Емельянова И. В. Мещеряков С. П. Кучумов А. Н.	АНАЛИЗ ДИНАМИКИ ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВЛЕННОСТИ СТУДЕНТОВ ОТДЕЛЕНИЯ БОРЬБЫ САМБО ПО КОМПЛЕКСНЫМ ПОКАЗАТЕЛЯМ	52

Жандавлетова Р. Б.	**ЛЮБОВЬ К ДЕТЯМ КАК ОСНОВА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО МАСТЕРСТВА**	**56**
Закиева Р. Р.	**НЕПРЕРЫВНОЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ**	**58**
Зеленко Г. Н. Голодов Е. А. Богданов В. Н.	**ОЗНАКОМЛЕНИЕ ШКОЛЬНИКОВ С ПРИМЕНЕНИЕМ ЦИФРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В СЕЛЬСКОМ ХОЗЯЙСТВЕ**	**60**
Зинина А. М. Чарчоглян Т. Г.	**АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПРЕПОДАВАНИЯ КИТАЙСКОГО ЯЗЫКА: УЧЕТ СОЦИОКУЛЬТУРНОГО КОМПОНЕНТА**	**63**
Зюзина Е. А.	**О ПОЛИЗНАКОВОСТИ ГРАФИЧЕСКОГО ОБЛИКА ЯЗЫКОВОГО ПРОСТРАНСТВА ГОРОДА МАХАЧКАЛЫ**	**66**
Иванов М. Г.	**К ВОПРОСУ ФОРМИРОВАНИЯ ЭСТЕТИЧЕСКИХ ПОТРЕБНОСТЕЙ У ВОЕННОСЛУЖАЩИХ КОНТРАКТНОЙ СЛУЖБЫ В ПОВСЕДНЕВНОЙ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ ВОЙСК**	**68**
Игнатова О. И.	**РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ В ПРОЦЕССЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ**	**72**
Иевлева Г. В. Суслова Ю. В.	**СТРУКТУРА ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВОЕННОМ АВИАЦИОННОМ ВУЗЕ**	**75**
Ильясова А. М. Хакимзянова А. С. Нурхамитов М. Р.	**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КЕЙСОВ (ТЕМАТИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ) В ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ ДЕЛОВОМУ И ЮРИДИЧЕСКОМУ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ**	**77**
Касаткина С. Н. Реймер М. В.	**ДУХОВНОСТЬ КАК ВЫСШАЯ ЦЕННОСТЬ ОБРАЗОВАНИЯ В КОНЦЕПЦИЯХ И ВОЗЗРЕНИЯХ ОТЕЧЕСТВЕННЫХ МЫСЛИТЕЛЕЙ – КОСМИСТОВ**	**80**
Кахнович С. В.	**ФОРМИРОВАНИЕ МАТЕМАТИЧЕСКИХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ПРОЦЕССЕ ОЗНАКОМЛЕНИЯ С МУЗЫКОЙ**	**83**
Кашафутдинова Л. Х.	**ОБУЧЕНИЕ ДЕЛОВОМУ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ АУТЕНТИЧНЫХ МАТЕРИАЛОВ**	**85**
Кодоева А. Ч.	**СУЩНОСТЬ И СОДЕРЖАНИЕ ПРОБЛЕМЫ АДАПТАЦИИ КУРСАНТОВ К ОБУЧЕНИЮ В ВУЗЕ**	**88**
Колькина Е. А. Фоменко Е. Г. Новосёлова Г. А.	**РАЗВИТИЕ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ И СПОРТА: ИСТОРИЧЕСКИЙ АСПЕКТ**	**91**
Коценко В. Н.	**ПСИХОЛОГО - ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ СОВРЕМЕННОЙ МОЛОДЁЖИ**	**94**
Кравец И. В.	**ОРГАНИЗАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ БАКАЛАВРОВ ПО ДИСЦИПЛИНЕ «МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ»**	**97**
Крайсман Н. В. Семушина Е. Ю. Валеева Э. Э.	**К ВОПРОСУ О ПОДГОТОВКЕ К СДАЧЕ МЕЖДУНАРОДНЫХ ЭКЗАМЕНОВ ПО ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В ТЕХНОЛОГИЧЕСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ**	**103**
Кривцова И. О. Плетнев А. В. Бельчинский В. В.	**АНАЛИЗ ЭФФЕКТИВНОСТИ ПРОФИЛЬНОГО ИЗУЧЕНИЯ ФИЗИКИ В МЕДИЦИНСКОМ ВУЗЕ В РАМКАХ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩЕГО ВРАЧА**	**106**
Круподерова Е. П. Круподерова К. Р.	**ОЦЕНИВАНИЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ПОМОЩЬЮ СОЦИАЛЬНЫХ СЕТЕВЫХ СЕРВИСОВ**	**109**
Кувалдина Е. В. Анисимов Б. С. Палевич В. И.	**ВЗАИМОСВЯЗЬ РАЗВИТИЯ ФИЗИЧЕСКИХ КАЧЕСТВ ЧЕЛОВЕКА И ФУНКЦИИ ВНИМАНИЯ**	**112**

Кудрявцев В. А. Плешкова Ю. А.	ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ УМСТВЕННО ОТСТАЛЫХ ПОДРОСТКОВ ЧЕРЕЗ СОЦИАЛЬНЫЕ ПРАКТИКИ	117
Кулуева Т. В.	СТРАТЕГИЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО ПОДХОДА К ФОРМИРОВАНИЮ ОПЫТА КОНСТРУКТИВНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ПОДРОСТКОВ В ТУРИСТСКО-КРАЕВЕДЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	120
Купцова В. Г. Чикенева И. В.	ВОСПИТАНИЕ ОБЩЕЙ ВЫНОСЛИВОСТИ МЕТОДОМ «ТАБАТА» НА ЗАНЯТИЯХ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ У СТУДЕНТОВ	123
Курбатова А. С. Ягин В. В. Вершинина А. Ю.	ФОРМИРОВАНИЕ ЭКОЛОГО-РАЗВИВАЮЩЕЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ШКОЛЫ КАК ПУТЬ ПОВЫШЕНИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ СТРАНЫ	127
Кучумова Г. В.	ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ НОКСОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ АГРАРНОГО УНИВЕРСИТЕТА	130
Лебедева И. В. Ушаков И. И.	ПРОФИЛАКТИКА ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ ДЕТЕЙ В СОЦИАЛЬНО-РЕАБИЛИТАЦИОННОМ ЦЕНТРЕ	132
Лебедева Н. А.	ФОРМИРОВАНИЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У КУРСАНТОВ ВЕДОМСТВЕННЫХ ВУЗОВ	135
Лисицинская А. В.	ПРОЕКТНОЕ УПРАВЛЕНИЕ РАЗВИТИЕМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ, КАК ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ СОВРЕМЕННОГО РУКОВОДИТЕЛЯ	139
Логинов В. А.	ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КОМПЬЮТЕРА В УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	142
Лопуха Т. Л. Разгонов В. Л.	ИСТОРИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ ФОРМИРОВАНИЯ СИСТЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ РОССИЙСКИХ ВОЕННЫХ КАДРОВ	145
Винокурова Н. Ф. ЛощиловаА. А.	МЕТОДИКА ВОСПИТАНИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ ОТВЕТСТВЕННОСТИ У УЧАЩИХСЯ 5-7 КЛАССОВ В НЕФОРМАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ	149
Лузина Т. И. Спивак В. И.	ДИАЛОГИ С МИРОМ (ПРОТОИЕРЕЙ ВАЛЕНТИН СВЕНЦИЦКИЙ)	153
Лукашева С. С.	ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ СПОСОБНОСТИ МУЗЫКАНТОВ-ИСПОЛНИТЕЛЕЙ: СУЩНОСТЬ И СТРУКТУРА	157
Луковцева В. Н. Кривошеева Е. Н.	ОБРАЗОВАНИЕ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ СЕГОДНЯ И ЗАВТРА: ДИСТАНЦИОННОЕ И ОНЛАЙН ОБУЧЕНИЕ	160
Магомедова З. З. Миназова З. М.	ФОРМИРОВАНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ-ПСИХОЛОГОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ	163
Малиева З. К.	ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ПРОФИЛАКТИКИ ИНТЕРНЕТ-ЗАВИСИМОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ	165
Манышев В. В. Алексеев Н. А. Коник А. А.	ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ ТАКТИКИ ДЕЙСТВИЙ ПРИ ВЕДЕНИИ РУКОПАШНОГО БОЯ	168
Марфусалова В. П. Колпакова А. П.	СОЗДАНИЕ УСЛОВИЙ ДЛЯ УСПЕШНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ШКОЛЫ С РОДИТЕЛЯМИ	172
Матвеев С. Н. Антропова Г. Р.	О НЕКОТОРЫХ МЕТОДИЧЕСКИХ ВОЗМОЖНОСТЯХ ПРИМЕНЕНИЯ КОМПЬЮТЕРНОЙ СИСТЕМЫ МОДЕЛИРОВАНИЯ «ЖИВАЯ ГЕОМЕТРИЯ»	174
Медведева Е. Ю. Берсенёва Т. А.	ИЗУЧЕНИЕ СОСТОЯНИЯ СЛОГОВОЙ СТРУКТУРЫ СЛОВА У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ	177

Медведева Е. А.	**АРТПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ ПРИОБЩЕНИЯ РЕБЕНКА РАННЕГО ВОЗРАСТА С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ К ХУДОЖЕСТВЕННОЙ КУЛЬТУРЕ**	**180**
Меер Т. П. **Кривошеева Е. Н.**	**К ВОПРОСУ ОБ ИСПОЛЬЗОВАНИИ ФИЛЬМОВ В ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ МЕДИЦИНСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ**	**184**
Мешев И. Х. **Галустов Р. А.**	**ОЦЕНКА УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ**	**187**
Минигалеева А. З.	**ТРАДИЦИОННОЕ ВИДЕНИЕ И СОВРЕМЕННЫЕ ВЗГЛЯДЫ НА ПРОБЛЕМУ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ ЧЕЛОВЕКА**	**191**
Мокрова Т. И. **Логинов Д. В.** **Климас Н. Н.**	**ОПТИМАЛЬНЫЕ МЕТОДИКИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ СИСТЕМ ОЗДОРОВИТЕЛЬНОГО ФИТНЕСА ДЛЯ РАЗВИТИЯ ФИЗИЧЕСКИХ КАЧЕСТВ И ДВИГАТЕЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ СТУДЕНТОК**	**194**
Мосин В. В.	**МОДЕЛЬ ПРОПЕДЕВТИЧЕСКОГО МЕТОДИЧЕСКОГО МОДУЛЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЕ ПОЛЕВЫХ ПРАКТИК**	**198**
Муратова О. А.	**РОЛЬ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ В СТРУКТУРЕ КОММУНИКАТИВНОЙ ЛИЧНОСТИ ЭКОНОМИСТА**	**203**
Мусин Ш. Р. **Куваева М. М.**	**ИНТЕГРАЦИЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ И ТЕХНИЧЕСКИХ ЗНАНИЙ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ТЕХНОЛОГИИ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ**	**206**
Мячина В. В.	**ДИНАМИКА УЧЕБНОГО ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКОГО ПОЛЯ «ТУРИЗМ» В СОДЕРЖАНИИ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ (НА МАТЕРИАЛЕ ЛЕКСИЧЕСКИХ МИНИМУМОВ)**	**210**
Насибуллина А. Д.	**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТРИЗ-ТЕХНОЛОГИИ В ПРОЦЕССЕ РАЗВИТИЯ НАВЫКОВ ТВОРЧЕСКОГО РАССКАЗЫВАНИЯ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ**	**213**
Немова О. А. **Шевченко Н. А.** **Семушева Т. Г.**	**ДЕТСКИЙ МУЗЫКАЛЬНЫЙ МЕДИАКОНТЕНТ: АНАЛИЗ ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПОТЕНЦИАЛА**	**216**
Неустроева Е. Н. **Кривошапкина Н. Е.**	**ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ЭФФЕКТИВНОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ**	**220**
Никитина Е. С. **Неустроева Т. К.**	**ВОПРОСЫ РЕАЛИЗАЦИИ КОНЦЕПЦИИ МАТЕМАТИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РЕСПУБЛИКЕ САХА (ЯКУТИЯ)**	**224**
Николаева О. А. **Ильясова А. М.** **Козлова Ю. А.**	**ТВОРЧЕСКИЙ ПОДХОД В УВЛЕКАТЕЛЬНОМ ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ ПО УЧЕБНОМУ ПОСОБИЮ**	**226**
Новик И. Р. **Воронина И. А.** **Железнова Е. Н.**	**ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФМОТИВАЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ СЕТЕВОГО СОТРУДНИЧЕСТВА ШКОЛЫ И УНИВЕРСИТЕТА**	**230**
Ноздрина Н. А.	**НОРМАТИВНО-ПРАВОВЫЕ ПРЕДПОСЫЛКИ СОЗДАНИЯ СИСТЕМЫ ДИДАКТИЧЕСКОГО УПРАВЛЕНИЯ КОЛЛЕДЖАМИ ТЕХНИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ**	**234**
Носова М. Б.	**УСЛОВИЯ УСПЕШНОЙ ДИСКУРСИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ВОЕННОЙ СФЕРЕ**	**238**
Палаткина Г. В. **Шаронов А. А.** **Джангазиева А. С.**	**СУЩНОСТЬ И СТРУКТУРА ПАТРИОТИЧЕСКИХ ЦЕННОСТЕЙ ПОДРОСТКОВ**	**241**

Панишева О. В. **Овчинникова М. В.**	**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ГУМАНИТАРНОГО ПОТЕНЦИАЛА ДИСЦИПЛИН МАТЕМАТИЧЕСКОГО ЦИКЛА В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ В ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ**	**245**
Привалова О. А.	**ТЕАТРАЛИЗОВННАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ КОРРЕЦИИ НАРУШЕНИЙ СВЯЗНОЙ РЕЧИ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ**	**248**
Романова Г. А. **Штанько И. В.**	**ПОВЫШЕНИЕ УРОВНЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ПЕДАГОГОВ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ОБЛАСТИ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ ОВЗ**	**250**
Романова М. Н. **Потапова И. Н.**	**ОРГАНИЗАЦИЯ КРУЖКОВОЙ РАБОТЫ БУДУЩИМИ УЧИТЕЛЯМИ ТЕХНОЛОГИИ**	**253**
Рощин С. П. **Барбашова Н. А.**	**РЕШЕНИЕ ПРОБЛЕМЫ ЦЕЛОСТНОЙ КОМПОЗИЦИИ НА ОСНОВЕ ИЛЛЮСТРИРОВАНИЯ КНИГИ ОБУЧАЮЩИМИСЯ ДЕТСКОЙ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ШКОЛЫ**	**255**
Рылеева А. С.	**ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГА В УСЛОВИЯХ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ**	**258**
Сайгушев Н. Я. **Веденеева О. А.** **Коновалов М. В.**	**СТАНОВЛЕНИЕ СТУДЕНТА ВУЗА КАК СУБЪЕКТА БУДУЩЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**	**261**
Сапожников А. С.	**ПРОЕКТИРОВАНИЕ ЦЕЛЕЙ ОБУЧЕНИЯ КУРСАНТОВ ВОЕННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РОСГВАРДИИ ПО УЧЕБНОЙ ДИСЦИПЛИНЕ «ПЕДАГОГИКА»**	**265**
Селюкова Е. А.	**ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ВОСПИТАНИЯ ТОЛЕРАНТНОЙ ЛИЧНОСТИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА**	**268**
Сеногноева Н. А. **Пахомова Л. В.**	**ФОНДЫ ОЦЕНОЧНЫХ СРЕДСТВ В ОПРЕДЕЛЕНИИ УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ У СТУДЕНТОВ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**	**270**
Серикова Л. А. **Неясова И. А.**	**ОРГАНИЗАЦИЯ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА**	**273**
Сидорова Е. Э. **Корякина Л. А.**	**ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**	**276**
Симонян М. С. **Панарина М. А.**	**ВЫСТАВОЧНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ-БАКАЛАВРОВ ПО НАПРАВЛЕНИЮ ПОДГОТОВКИ СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ**	**279**
Смирнова Е. А. **Маслова Г. Г.**	**ГРУППОВОЕ УЧЕБНОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ КАК ОСНОВА ФОРМИРОВАНИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА**	**282**
Соколова Ю. Н.	**ОПЫТ ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ЛИЧНОСТИ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ФЕНОМЕН**	**286**
Стаценко Е. Р.	**ЗОНЫ ЭЛИТАРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ВУЗЕ: ВОЗМОЖНОСТИ И ПЕРСПЕКТИВЫ (НА ПРИМЕРЕ МАГУ)**	**289**
Субханкулов З. А.	**ЭФФЕКТИВНАЯ МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ FEELENG (ПОЧУВСТВУЙ АНГЛИЙСКИЙ)**	**292**
Султанова А. Я.	**К ВОПРОСУ О ПРИНЦИПАХ ФОРМИРОВАНИЯ ЭНОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ ВУЗА**	**295**
Сурцев А. В.	**СОВРЕМЕННЫЕ ТРЕБОВАНИЯ ПРЕДЪЯВЛЯЕМЫЕ К СОТРУДНИКУ ОРГАНОВ ВНУТРЕННИХ ДЕЛ КАК ЗАЩИТНИКУ ПРАВОПОРЯДКА**	**300**

Суханова Н. Т. Балунова С. А.	РЕФЛЕКСИВНО-КРЕАТИВНЫЙ ПОДХОД В ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТОВ УНИВЕРСАЛЬНОГО БАКАЛАВРИАТА	303
Суханова Н. Т. Тарасов В. А.	МЕСТО ВИДЕО ОБУЧЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ ПОДГОДОВКИ БАКАЛАВРОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО НАПРАВЛЕНИЯ	307
Суханова Н. Т. Тарасов В. А.	ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЦИФРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ IT-СПЕЦИАЛИСТА	308
Таланцева В. К. Алтынова Н. В. Волкова Т. И.	АНАЛИЗ ПОКАЗАТЕЛЕЙ ФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ И ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВЛЕННОСТИ СТУДЕНТОК АГРАРНОГО ВУЗА	311
Тарасюк В. Д.	ИННОВАЦИОННЫЕ ФОРМЫ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ НАПРАВЛЕНИЯ ПОДГОТОВКИ МЕНЕДЖМЕНТ	314
Тахохов Б. А.	ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА ПОВЫШЕНИЯ МОТИВАЦИИ ОБУЧЕНИЯ СОВРЕМЕННЫХ УЧАЩИХСЯ	317
Тращенкова С. А.	ОБЩЕСТВЕННО-ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ЭКСПЕРТИЗА РАЗВИТИЯ СЕМЕЙНО-РОДОВЫХ ДЕТСКО-ВЗРОСЛЫХ СООБЩЕСТВ	320
Хажгалиева Г. Х.	ОРГАНИЗАЦИЯ ПОЛИЛИНГВАЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА ВУЗА	322
Царёв И. Н.	ВОСПИТАТЕЛЬНАЯ РАБОТА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОЛЛЕКТИВА ПРИ АКТУАЛИЗАЦИИ ЦЕННОСТЕЙ ПАТРИОТА И ГРАЖДАНИНА У ВОСПИТАННИКОВ КАДЕТСКОГО ВОЕННОГО КОРПУСА	326
Чаладзе Е. А. Михайлова Е. А.	ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРОСОДИЧЕСКИХ И НЕВЕРБАЛЬНЫХ СРЕДСТВ ОБЩЕНИЯ ДЕТЬМИ С МОТОРНОЙ АЛАЛИЕЙ В ПРОЦЕССЕ ТЕКСТООБРАЗОВАНИЯ	331
Шерайзина Р. М. Донина И. А. Поломошнова С. А.	ПРОЕКТНАЯ ОРГАНИЗАЦИЯ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ ШКОЛЬНИКОВ	334
Шергина Т. А. Осипова С. И.	ИНТЕЛЛЕКТ-КАРТА КАК ТЕХНОЛОГИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПЕРВОНАЧАЛЬНЫХ НАВЫКОВ ОБЩЕНИЯ НА ЭВЕНКИЙСКОМ ЯЗЫКЕ	337
Шибаев В. П. Шибаева Л. М.	ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ	341
Шилова Л. И.	ФОРМИРОВАНИЕ ЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ПРЕДПРОФИЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ ПО МАТЕМАТИКЕ КАК ПРЕДМЕТ ИЗУЧЕНИЯ В ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ МАТЕМАТИКИ	345

ПСИХОЛОГИЯ

Василенко В. Е. Сергуничева Н. А.	ВЗАИМОСВЯЗИ КОМПОНЕНТОВ И МАРКЕРОВ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ	348
Васичева А. Н. Маринина А. Е. Мартынова М. А.	ИГРЫ В САМОУБИЙСТВО: ИСТОРИЯ ВОЗНИКНОВЕНИЯ И ПРИЧИНЫ ОБРАЩЕНИЯ ДЕТЕЙ К НИМ	354
Верещака О. П.	ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФОРИЕНТАЦИОННЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ У СТУДЕНТОВ-ИНОСТРАНЦЕВ, ОБУЧАЮЩИХСЯ В РОССИЙСКОМ ВУЗЕ	357
Король О. Ф.	АРХИТЕКТОНИКА МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ В СТРУКТУРЕ МЕЖКУЛЬТУРНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СОТРУДНИКОВ ОРГАНИЗАЦИЙ	359
Кочнева Е. М. Морозова Л. Б.	ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ БЕЗОПАСНОСТЬ СОВРЕМЕННОГО УЧИТЕЛЯ	364
Кузнецова Е. Н. Хилько О. В.	ЗНАЧЕНИЕ РАЗВИТИЯ ВРЕМЕННОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА	368

Ладыкова О. В. Сидорина Е. В. Сарычева М. А.	КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ПОДХОДЫ К РАЗВИТИЮ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У СОТРУДНИКОВ ОРГАНИЗАЦИИ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ИННОВАЦИОННЫХ ФОРМ ОБУЧЕНИЯ	372
Лучинкина А. И.	СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ГРАЖДАНСКОГО ОБЩЕСТВА РЕСПУБЛИКИ КРЫМ: ЛИЧНОСТНЫЙ УРОВЕНЬ	376
Мамонова Е. Б. Сидорина Е. В. Ладыкова О. В.	ИЗУЧЕНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ САМООТНОШЕНИЯ У МУЖЧИН И ЖЕНЩИН С РАЗНЫМ УРОВНЕМ УДОВЛЕТВОРЕННОСТИ БРАКОМ В ПЕРИОД РАННЕЙ ВЗРОСЛОСТИ	381
Масленников А. А.	ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ ФОРМИРОВАНИЯ НРАВСТВЕННЫХ КАЧЕСТВ ЛИЧНОСТИ В СОВРЕМЕННОМ РОССИЙСКОМ ОБЩЕСТВЕ	384
Масленников А. А. Волков В. В. Капба С. Р.	ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ УПРАВЛЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИЕЙ В КОНТЕКСТЕ ИНТЕГРАЦИИ ЛИЧНОСТНЫХ И ГРУППОВЫХ ЦЕННОСТЕЙ	387
Митряшкина Н. В.	ПСИХОМЕТРИЧЕСКАЯ КВАЛИФИКАЦИЯ ДИАГНОСТИЧЕСКОЙ МЕТОДИКИ «УРОВЕНЬ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ 3-5 ЛЕТ»	390
Михайлова Н. Ф.	СТРЕСС ПОВСЕДНЕВНОЙ ЖИЗНИ И СОВЛАДАНИЕ С НИМ В НЕПОЛНЫХ СЕМЬЯХ С ПОДРОСТКАМИ ЧАСТЬ II	394
Мишин Ю. В.	МОТИВАЦИОННЫЕ АСПЕКТЫ РЕЛИГИОЗНОЙ И НЕРЕЛИГИОЗНОЙ ЛИЧНОСТИ	399
Мухаметрахимова С. Д. Лямина Л. В.	ЛИЧНОСТНЫЕ ОСОБЕННОСТИ СУПРУГОВ КАК ФАКТОР УДОВЛЕТВОРЕННОСТИ БРАКОМ	403
Петраш М. Д.	СООТНОШЕНИЕ ПОКАЗАТЕЛЕЙ СУБЪЕКТИВНЫХ СТРЕССОВЫХ ПЕРЕЖИВАНИЙ И ПСИХОФИЗИОЛОГИЧЕСКОГО ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ У ПРЕДСТАВИТЕЛЕЙ РАЗЛИЧНЫХ ПРОФЕССИЙ	405
Петрова Н. В. Бгуашева З. К. Шхахутова З. З.	ИССЛЕДОВАНИЕ ВЗАИМОСВЯЗИ МЕЖДУ САМООЦЕНКОЙ И СТАТУСНЫМ ПОЛОЖЕНИЕМ ЛИЧНОСТИ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ	409
Политика О. И. Нагуманова Э. Р. Валитова А. И.	ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПСИХОКОРРЕКЦИИ ЛИЦ ПОЖИЛОГО ВОЗРАСТА	412
Савенкова И. А. Беликов В. И.	ИССЛЕДОВАНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ПРОБЛЕМ СТУДЕНТОВ И ИХ ПОТРЕБНОСТИ В ПОМОЩИ ПСИХОЛОГА	414
Савенышева С. С.	ПОВСЕДНЕВНЫЙ СТРЕСС И КОПИНГ-РЕСУРСЫ В ПЕРИОД ВЗРОСЛОСТИ: РОЛЬ СОЦИАЛЬНО-ДЕМОГРАФИЧЕСКИХ ФАКТОРОВ	416
Селиверстова А. В. Терехин В. А.	ОЦЕНКИ ЭФФЕКТИВНОСТИ РЕАЛИЗАЦИИ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ФУНКЦИЙ РУКОВОДИТЕЛЯ ПРИ УПРАВЛЕНИИ ТРУДОВЫМИ КОЛЛЕКТИВАМИ	420
Семенова П. Е. Щурова Ю. Е.	ПОДХОДЫ К ИССЛЕДОВАНИЮ ИНТЕЛЛЕКТА В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ КОГНИТИВНОЙ ПСИХОЛОГИИ ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XX ВЕКА	424
Серебрякова Т. А. Глазова Е. А.	РОЛЬ СЕМЬИ В ЭФФЕКТИВНОЙ АДАПТАЦИИ РЕБЕНКА К ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ	427
Султанова И. В. Василенко И. Ю.	АНАЛИЗ НАИБОЛЕЕ РАСПРОСТРАНЕННЫХ ТЕХНИК ПО ВИЗУАЛИЗАЦИИ ИНФОРМАЦИИ В ПЕДАГОГИКЕ И ПСИХОЛОГИИ	431

Шабанова Т. Л.
Орлянский Д. Э.
Павлинова А. Б. **СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ОСОБЕННОСТЕЙ ПРОЯВЛЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ У УЧИТЕЛЕЙ РАЗНЫХ ТИПОВ ШКОЛ** **435**

Шаповал И. А. **МЕНТАЛЬНЫЕ БАРЬЕРЫ СТАНОВЛЕНИЯ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ИНКЛЮЗИВНОЙ СРЕДЫ** **438**

Подписной индекс
в общероссийском каталоге
«Роспечать»: 64996

Проблемы современного педагогического образования
Выпуск 61. Часть 1.

ISSN 2311-1305

Ответственность за достоверность приводимых в публикациях фактов, дат, наименований, фамилий, имен, цифровых данных несут авторы статей.

Научные статьи печатаются в соответствии с авторскими вариантами.

Адрес учредителя:
295007, г. Симферополь, проспект Академика Вернадского, 4
(3652) 54-50-36

Адрес редакции и издателя:
298635, Республика Крым, г. Ялта, ул. Севастопольская, 2а
(3654) 323013

Отпечатано в типографии:
Гуманитарно-педагогическая академия (г. Ялта)
298635, Республика Крым, г. Ялта, ул. Севастопольская, 2а
(3654) 323013

Свидетельство о регистрации средства массовой информации ПИ № ФС 77-61807 от 18 мая 2015 г., выдано Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор)

Подписано к печати 26.11.2018. Сдано в набор 03.09.2018. Дата выхода 17.12.2018
Формат 210х297. Бумага: офсетная. Печать: трафаретная. Условн. печатн. листов 40,45.
Тираж 500 экз. Цена свободная.